Ministère de l'Éducation,
de la Formation
et de l'Emploi
de la Saskatchewan

Enseignement et apprentissage en langue seconde

Maternelle à 12e année

Papier recyclé

1994

103-07558/

Enseignement et apprentissage en langue seconde

Maternelle à 12e année

Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan
1994
ISBN 0-921291-40-X

Table des matières

Introduction **1**
L'enseignement en langue seconde 3
But de ce document 3
Organisation de ce document 3

Directives pédagogiques **5**
L'environnement langagier 7
Savoir parler à ses élèves 7
Donner la parole à ses élèves 8
Le processus de compréhension 9
L'enseignement du vocabulaire 9
Démarche pédagogique 10
L'expérience langagière 11
Techniques de questionnement 12

Stratégies de compréhension **15**
Introduction 17
Quelles sont ces stratégies? 17
Prendre conscience des stratégies 17
Les structures textuelles 18
- La structure narrative 18
- Les structures des textes informatifs ... 19

Méthodes d'enseignement **21**
Introduction 23
Organisation de cette section 23
- Les méthodes 23
- Les exemples 23

L'acquisition de concepts 27
L'apprentissage coopératif 53
La classification 82
La technique de closure 92
Le jeu de rôle 98
Le journal de bord 116
La lecture à haute voix faite aux élèves 142
La lecture réflexive dirigée 155
Le remue-méninges 164
Le schéma conceptuel 171
La visualisation guidée 186
Tableau récapitulatif des exemples 218

Introduction

L'enseignement en langue seconde

Stern (1981) a bien souligné ce qui distingue le but du programme d'immersion de celui de tout autre programme d'enseignement d'une langue seconde lorsqu'il faisait remarquer que l'immersion n'est pas, au sens strict du terme, un programme de langue puisque le français n'y est pas enseigné comme une matière distincte, son but étant «un apprentissage actif et pratique du français, sans qu'il fasse l'objet d'un enseignement à part.»

Ce qui caractérise le programme immersif est bien en effet un enseignement **en** langue seconde et non pas un enseignement **de** la langue seconde. Les diverses matières deviennent alors un véhicule pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue, offrant à ces derniers un contexte à la fois naturel et signifiant. En même temps, la langue se met au service des diverses matières, son enseignement devant être rigoureusement planifié de telle sorte qu'elle rende possible le développement chez l'élève des mêmes habiletés et connaissances que si sa scolarité se déroulait en anglais, sa langue première.

But de ce document

À un tel enseignement correspond une démarche pédagogique et des méthodes d'enseignement spécifiques. Un tel apprentissage nécessite la création d'un environnement adéquat et le développement de stratégies d'apprentissage propres à ce contexte.

Mais comme le souligne le sommaire de l'*Enquête nationale sur les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants en immersion* (1993, p.12) publié par l'ACPI, beaucoup d'efforts restent à faire pour fournir au personnel enseignant des écoles d'immersion l'appui nécessaire dans ces domaines:

> «Le matériel du curriculum devrait offrir une complexité conceptuelle et un contenu informatif équivalent à ceux des niveaux d'enseignement correspondant du programme régulier en anglais. En même temps, on devrait les rendre accessibles aux élèves qui sont en train d'apprendre une langue seconde, en améliorant le matériel déjà disponible et en aidant les enseignants à élaborer des stratégies de médiation entre le matériel écrit et les élèves. Vu que le développement du curriculum, des ressources et du matériel d'appui sont des composantes centrales d'un programme scolaire, il est crucial que ces domaines pédagogiques jouissent d'un grand appui si l'on veut que l'immersion atteigne ses deux buts: entretenir le bilinguisme et fournir une éducation équivalente à celle du programme anglais».

Le présent document a pour but de fournir un appui au personnel enseignant des écoles d'immersion de la maternelle à la 12e année, soulignant les pratiques pédagogiques qui:

- facilitent le développement de la langue seconde dans le cadre des divers domaines d'étude;
- facilitent l'apprentissage des concepts en langue seconde;
- rendent les ressources utilisées plus accessibles aux élèves;
- visent à faire acquérir aux élèves des stratégies qui augmentent leurs chances de devenir des apprenants efficaces et autonomes.

Organisation de ce document

Vous trouverez à l'intérieur de ce document :

- quelques directives pédagogiques générales pour l'enseignement en langue seconde;
- une description de diverses stratégies de compréhension à développer chez les élèves;
- une section décrivant des méthodes d'enseignement particulièrement utiles dans le contexte de l'immersion. Cette section constitue la majeure partie du document, la partie **pratique**. La description de chaque méthode est en effet accompagnée d'exemples pratiques illustrant la manière dont la méthode s'utilise dans divers domaines d'étude obligatoires et à divers niveaux d'enseignement, de la maternelle à la 12e année.

L'environnement langagier

La salle de classe est souvent le seul lieu où l'élève d'immersion vit en français. Cette classe doit donc constituer un environnement aussi riche et stimulant que possible pour l'acquisition de la langue seconde.

On doit voir beaucoup de français écrit affiché dans la classe: listes de mots préparées avec les élèves au cours de remue-méninges, schémas conceptuels élaborés par les élèves, consignes variées, affiches rappelant les étapes de démarches employées régulièrement, etc.

Mise en garde: il est essentiel qu'un processus de révision et de correction soit établi pour que tout matériel affiché dans la classe offre un bon modèle et puisse servir d'outil de référence aux élèves.

Une grande variété de documents écrits doivent être disponibles dans la classe elle-même: livres, revues, brochures, journaux, annonces publicitaires, modes d'emploi, etc.

Si possible, les élèves devraient aussi avoir accès à divers enregistrements sonores: chansons et comptines chez les plus jeunes, textes informatifs et récits.

Savoir parler à ses élèves

L'enseignant doit faire un effort conscient pour être bien compris de ses élèves. Voici quelques-unes des stratégies recommandées.

Utiliser un langage clair et prévisible

Dans notre conversation quotidienne, nous utilisons souvent des phrases incomplètes, entrecoupées, exprimant plusieurs pensées en même temps ou revenant sur un même pensée. Il nous faut donc faire un effort conscient, en parlant à nos élèves d'immersion, pour éviter ce phénomène qui entrave la compréhension. On recommande d'imiter – en adaptant selon le degré de compétence des élèves – la façon de parler que les parents utilisent avec leurs jeunes enfants qui apprennent à parler.

Adopter un débit naturel, mais pas trop rapide

En début d'apprentissage ou lorsqu'on aborde des concepts compliqués, on veillera à ralentir légèrement son élocution pour faciliter la compréhension. Parler naturellement cependant, en tenant compte du niveau intellectuel des élèves.

Éviter les termes ou expressions inconnus si la situation ne justifie pas leur emploi

Mieux vaut utiliser des termes simples et connus des élèves dans les explications ou les directives, tout en évitant de simplifier outre mesure sa manière de s'exprimer. On planifiera soigneusement les leçons de manière à présenter le vocabulaire et les expressions dans des contextes qui en facilitent la compréhension.

Utiliser beaucoup d'indices pour faciliter la compréhension

Attirer l'attention des élèves, le plus souvent possible, sur des indices visuels comme des objets ou des images. Naturellement, cette tâche est plus facile s'il y a dans la classe de nombreux objets, affiches et illustrations reliés aux thèmes des unités.

On facilitera également la compréhension en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations.

Utiliser des synonymes ou des paraphrases pour faciliter la compréhension

Lorsqu'il emploie un terme que les élèves risquent de ne pas connaître, l'enseignant doit l'accompagner d'un synonyme ou d'une paraphrase qui en éclaircira le sens.

Sélectionner des termes clés

Aider les élèves à distinguer les termes essentiels de termes moins importants: dans une unité, l'enseignant devra mettre en évidence les termes que ses élèves doivent connaître pour comprendre le contenu de la matière.

Ces mots et expressions seront affichés ou écrits au tableau. L'enseignant veillera à les utiliser dans divers contextes, au cours de chacune des étapes de la démarche pédagogique décrite à la page 10.

Intégrer si possible l'oral et l'écrit

Apporter le support de l'écrit dans les situations où des termes sont présentés oralement et inversement. La plupart des exemples décrits dans la section sur les méthodes d'enseignement permettent à l'élève de voir immédiatement la forme écrite des mots qu'ils entendent peut-être pour la première fois. Prévoir aussi par exemple, en complément d'une lecture, des activités de manipulation qui requièrent une interaction orale.

Vérifier régulièrement la compréhension des élèves au cours des explications

Observer les comportements qui pourraient révéler un manque de compréhension, comme des mimiques ou des mouvements des yeux. On cherchera à faire réagir les élèves, à provoquer leur intervention pour voir si ils saisissent le sens des explications. Demander si tout le monde a compris ne constitue pas une manière efficace de vérifier la compréhension: certains élèves n'osent pas interrompre pour indiquer qu'ils ou elles ne saisissent pas, d'autres ont peur de se ridiculiser auprès de leurs camarades.

Offrir le temps nécessaire après une question

Les élèves d'immersion ont généralement besoin de plus de temps pour répondre à une question, parce qu'ils recherchent la façon appropriée d'exprimer leur pensée.

Donner la parole à ses élèves

«Il semblerait que près des deux tiers du discours tenu dans la salle de classe puissent être attribués à l'enseignant, que ce soit dans le contexte de la langue maternelle ou de la langue seconde» (Tardif, 1991). Par ailleurs, les directives, la gestion de la classe ou la discipline prennent une place important à l'intérieur de ce discours.

Ces constatations sont inquiétantes quand on sait à quel point **l'interaction est essentielle** à l'apprentissage en langue seconde. Les méthodes d'enseignement basées sur l'interaction permettent en effet aux élèves, en s'impliquant activement dans des discussions significatives, de vérifier leurs hypothèses quant à la signification et à l'emploi correct des termes et des structures syntaxiques qu'ils entendent dans le discours de l'enseignant. Il faut donner aux élèves l'occasion de s'exprimer souvent et surtout ne pas limiter les échanges à un jeu de questions-réponses contrôlé essentiellement pas l'enseignant.

L'interaction ne peut être laissée au hasard. On facilitera le discours de l'élève en respectant les lignes directrices ci-dessous.

Encourager les élèves à employer des indices

Suggérer aux élèves des moyens de se faire comprendre sans employer la langue anglaise lorsque les mots appropriés ne leur viennent pas à l'esprit: leur suggérer des faire des gestes, d'employer des synonymes, de faire des paraphrases, de se référer à des listes de mots ou à des directives affichées dans la classe, etc.

«Échafauder» à partir des idées des élèves et négocier le sens et la forme

En immersion, *tous les enseignants sont responsables de l'enseignement de la langue*, en ce sens que tous se doivent de veiller à ce que les élèves apprennent à utiliser un vocabulaire juste et des structures syntaxiques correctes. Il ne s'agit pas de donner des leçons formelles, mais d'aider les élèves à préciser leur pensée en négociant avec eux les termes et les structures à employer. L'enseignant s'y prend de deux manières:

- il reprend l'énoncé de l'élève en approfondissant légèrement l'idée exprimée et en modélisant l'utilisation correcte des termes et des structures grammaticales;

- il pose des questions élucidantes pour amener l'élève à préciser sa pensée, tout en employant lui-même les termes et les structures appropriés.

Les dialogues des pages 39 et 190 illustrent cette stratégie.

Mise en garde: il faut souligner que cette stratégie à elle seule n'assure pas le développement d'une compétence linguistique adéquate: l'élève doit entendre une expression dans plusieurs contextes et avoir l'occasion de l'employer lui-même plusieurs fois pour que son utilisation devienne un automatisme.

Faire pendre conscience des processus d'«échafaudage» et de négociation du sens et de la forme

Les processus décrits ci-dessus seront d'autant plus efficaces si l'enseignant explique clairement aux élèves en quoi ils consistent et souligne leur utilité.

On encouragera les élèves à employer eux-mêmes certaines stratégies de négociation du sens et de la forme (Weber, 1991): poser des questions pour solliciter de la part de l'enseignant des renseignements supplémentaires ou des clarifications; tenter d'utiliser le terme ou l'expression qu'on vient d'entendre et inviter l'enseignant à confirmer qu'on l'a utilisé correctement.

Créer une atmosphère sécurisante

Encourager les élèves à prendre des risques, quitte à faire des erreurs. On rappellera aux élèves que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage, qu'on apprend en faisant des erreurs. L'élève ne doit donc pas craindre d'être réprimandé ou ridiculisé pour ses erreurs.

Incorporer l'apprentissage coopératif à son enseignement

Faire travailler les élèves en petits groupes coopératifs, en s'assurant de former des groupes hétérogènes en ce qui concerne le degré de compétence langagière des élèves.

Les activités coopératives sont très efficaces pour amener les élèves à **s'exprimer** en français. Mais il faut pour cela les planifier très soigneusement et y incorporer systématiquement une habileté de coopération reliée à l'utilisation du français. Pour de plus amples renseignements à ce sujet, veuillez consulter la description de cette méthode, ainsi que les divers exemples illustrant l'apprentissage coopératif, à partir de la page 53;

Le processus de compréhension

Pour comprendre, l'élève doit interpréter les divers indices fournis par le contexte de la communication, en s'appuyant sur ses connaissances et sur expériences antérieures. Celles-ci incluent:

- la connaissance du sujet abordé et des concepts qui y sont associés;
- la connaissance de l'organisation des textes et discours, c'est-à-dire de leur structure;
- la connaissance de la morphologie des mots (les racines, les préfixes et les suffixes);
- la connaissance de certaines réalités sociales ou culturelles (le recours à différents registres de langue selon la situation, le comportement typique d'une personne dans une situation donnée).

Plus les expériences et les connaissances antérieures de l'élève sont riches, plus grandes sont ses chances de comprendre. Mais sa compréhension dépend aussi de diverses habiletés et de la mise en œuvre de diverses stratégies :

- sa capacité à établir des liens entre ses diverses connaissances antérieures;
- sa capacité à établir des liens entre ses connaissances et expériences et les indices fournis par la situation;
- sa capacité à organiser et à structurer l'information;
- sa capacité à se servir du contexte;
- son habileté à émettre des hypothèses, à faire des prédictions et à vérifier la justesse de ses prédictions.

Ce sont autant d'éléments qui entrent en jeu dans le processus de compréhension et sur lesquels on doit intervenir pour faciliter la compréhension: mieux on relie les connaissances antérieures des élèves aux concepts qu'on leur enseigne ou aux textes qu'on leur fait lire, mieux on les prépare à comprendre.

L'enseignement du vocabulaire

L'une des premières étapes de la planification d'une unité est de préparer une liste des mots et expressions dont les élèves auront besoin pour comprendre les idées importantes et les concepts clés.

Enseigner ces termes hors contexte avant d'aborder une leçon ou en faire rechercher la définition dans le dictionnaire ne représentent pas des méthodes d'enseignement efficaces. On assure une compréhension plus approfondie et on favorise le transfert des connaissances à d'autres contextes en:

- intégrant l'enseignement du vocabulaire et des structures aux activités d'amorce (voir la première étape de la démarche décrite à la page 10);
- encourageant les élèves à mettre en œuvre diverses stratégies de compréhension.

Si l'amorce prévoit la présentation des termes et structures importants dans un contexte significatif, les activités ultérieures doivent en prévoir l'emploi dans des contextes variés pour en assurer une compréhension approfondie et pour que les élèves en viennent à les utiliser correctement.

Démarche pédagogique

La démarche décrite ci-dessous s'inspire de l'approche CALLA – *The Cognitive Academic Language Learning Approach* (Chamot et O'Malley, 1986). Ses étapes reviennent de façon cyclique, à la manière d'un escalier en spirale: on doit les retrouver dans le déroulement d'une leçon, dans celui d'une unité (la leçon initiale servant en quelque sorte d'amorce à la suite des activités de l'unité), ou encore dans l'enchaînement d'une unité à la suivante. Cette démarche s'applique à tous les domaines d'étude: elle intègre le contenu et la langue.

1. Préparer

C'est la planification adéquate de l'activité d'amorce qui prépare les élèves à la compréhension d'une leçon en langue seconde. Cette activité qui devrait susciter l'intérêt des élèves pour le sujet abordé et piquer leur curiosité autant que possible, doit également et surtout :

- introduire le vocabulaire dans un contexte signifiant, qui en facilite la compréhension (privilégier les activités concrètes et visuelles);
- établir la base linguistique nécessaire pour comprendre le contenu de la leçon;
- relier le contenu du texte ou de la leçon – et le vocabulaire important – aux expériences et aux connaissances antérieures des élèves;
- tirer parti des connaissances antérieures des élèves: les utiliser comme le fondement de l'apprentissage des nouveaux concepts et du nouveau vocabulaire utilisés dans le texte ou dans la leçon;
- impliquer les élèves activement et les amener à s'exprimer en fonction de leurs propres connaissances, à commenter ce qu'ils observent, à faire des prédictions et à justifier leurs suggestions.

Il est parfois utile, pour mieux préparer les élèves à la compréhension, de planifier des activités d'amorce qui aident en plus les élèves à organiser leur pensée et leurs connaissances sous forme de schéma par exemple.

2. Présenter

Présenter le contenu de la leçon de manière claire et structurée. Cette présentation peut prendre diverses formes:

- activité de découverte;
- démonstration faite par l'enseignant;
- lecture d'un texte;
- film ou séance de diapositives;
- enregistrement sonore.

Quel que soit le mode de présentation adopté, il est important de faire le lien entre l'activité d'amorce et le contenu de la leçon:

- on essaiera par exemple relier l'intention de lecture ou d'écoute à ce qui vient d'être fait au cours de l'activité d'amorce;
- dans certains cas, on pourra inviter les élèves à faire des hypothèses sur le contenu du texte ou sur le déroulement de l'expérience en fonction de ce qu'on a observé ou discuté lors de l'amorce.

3. Approfondir et exercer

Exploiter et mettre en pratique les informations ou les concepts qui viennent d'être présentés. Faire des recherches pour approfondir le sujet,

réaliser un projet, sont des exemples d'activités d'approfondissement.

4. Réinvestir

S'assurer que les concepts, le vocabulaire et les structures soient intégrés à différents contextes: veiller à ce qu'ils soient utilisés dans d'autres activités à l'intérieur de l'unité ou dans une unité ultérieure.

L'évaluation n'est pas considérée comme une étape, puisqu'elle s'intègre tout au long de la démarche. On évalue de façon informelle, à l'aide de grilles d'observation ou fiches anecdotiques par exemple, ou de manière formelle, sous forme de tests ou de présentations. Cette évaluation continue doit, tout au long de la démarche, prendre en compte l'aspect «compétence langagière», surtout en ce qui concerne la compréhension et l'utilisation du langage spécifique à la matière dans les divers domaines d'étude obligatoires.

Le tableau récapitulatif de la page 218 indique le niveau de la démarche pédagogique auquel correspond chaque exemple illustrant les méthodes d'enseignement décrites dans ce document.

L'expérience langagière

L'expérience langagière (*Language Experience Approach*) est l'une des méthodes d'enseignement les plus efficaces dans le contexte de l'apprentissage en langue seconde. Le principe de base est simple: à la suite d'une expérience vécue par les élèves (en classe ou à l'extérieur de l'école), l'enseignant note les idées que dictent ses élèves. Les contextes d'utilisation, les applications et la durée d'une séance d'expérience langagière sont très variables. La description que nous en donnons dans ce document est générique, puisqu'elle s'applique à tous les niveaux d'enseignement.

Les étapes principales de l'expérience langagière sont les suivantes:

- **Les élèves vivent une expérience**: les possibilités sont nombreuses. Il peut s'agir d'une activité avec des objets de manipulation, d'une expérience de sciences, de l'observation d'un phénomène, de l'observation d'un schème de mouvement en éducation physique, d'une séance de visualisation, d'un jeu de rôle, de la lecture ou de l'écoute d'un conte.

- **L'enseignant guide une brève discussion**: on reparle en termes généraux de l'expérience vécue: A-t-on aimé cette expérience? Pourquoi ou pourquoi pas? A-t-on découvert de nouvelles choses?

- **L'enseignant propose une activité**: reprendre les étapes de l'expérience, faire une synthèse de l'excursion, faire part de ce qu'on a ressenti au cours du jeu de rôle, anticiper le résultat d'une expérience, rédiger une histoire.

- **L'enseignant prend note des idées des élèves**: on peut écrire les idées au tableau, mais il est parfois préférable d'en prendre note sur de grandes feuilles de papier pour pouvoir s'y référer plus tard.

- **Les notes de l'enseignant sont utilisées pour une activité de suivi**: les élèves se servent des notes prises par l'enseignant pour préparer une affiche illustrant le schème de mouvement observé, les élèves lisent l'histoire qu'ils ont dictée à l'enseignant et on exploite certains éléments de ce texte, on affiche les étapes de l'expérience et les élèves s'en servent de modèle pour décrire une autre expérience similaire, on affiche la démarche dictée à l'enseignant et on s'y réfère pour l'appliquer dans d'autres contextes... Ici encore, les possibilités sont illimitées.

Cette méthode permet:

- de relier les expériences et les connaissances antérieures des élèves aux concepts, au vocabulaire et aux structures qu'on leur présente;

- d'intégrer l'écoute, l'expression orale, l'expression écrite et la lecture (les élèves sont exposés à la forme orale et écrite des termes et structures qui leurs sont présentés);

- de fournir aux élèves des modèles et des outils de référence qu'ils comprennent et connaissent bien puisqu'ils ont participé à leur élaboration.

Beaucoup des exemples illustrant les méthodes d'enseignement de ce document incorporent l'expérience langagière.

Techniques de questionnement

Traditionnellement, on a beaucoup employé les questions en classe soit pour contrôler les connaissances acquises (vérifier ce que l'élève a appris), soit pour vérifier si l'élève prête attention à ce qu'on lui dit. Ces questions, qui ont leur raison d'être dans certains contextes, visent surtout **le produit**.

Il existe un autre type de questions, moins fréquemment utilisé. Il s'agit de «questions **sur le processus** qui amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse» (Giasson, 1991, p. 234). «Qu'est-ce qui te fait dire que...?» et «Dans ce paragraphe, que signifie...?» sont certaines des questions que suggère Giasson.

Les questions sur le processus sont celles qui déclenchent la réflexion à la base de tout apprentissage efficace. Ces questions amènent les élèves à utiliser le langage pour réfléchir et elles doivent être posées fréquemment lorsque l'apprentissage s'effectue en langue seconde. Si les leçons sont soigneusement planifiées, l'élève sera en mesure de répondre à ce type de question en s'aidant du contexte de la situation d'apprentissage.

L'enseignante doit prendre l'habitude de poser des questions exigeant de ses élèves qu'elles fassent appel à la créativité et au raisonnement critique. La taxonomie de Bloom est une référence utile pour la classification des questions. Il est important de poser des questions visant chacun des niveaux de cette classification.

Voici les six niveaux de processus mentaux de la taxonomie de Bloom et quelques exemples de questions types ou de tâches correspondant à chacun.

L'acquisition de connaissances — le rappel des faits:

- Qui est le personnage principal de l'histoire?
- Quelles sont les étapes de la démarche de prise de décision du programme d'hygiène?
- Combien de vers de farine y a-t-il dans le contenant?

La compréhension — l'interprétation de l'information:

- Pourquoi est-il important de bien noter ce qu'on voit quand on fait des observations?
- Pourquoi est-ce que le petit garçon s'est arrêté chez sa grand-mère avant d'aller à l'école?
- Donne un exemple de transformation physique.

L'application — l'utilisation de données déjà étudiées dans une nouvelle situation:

- Qu'est-ce que tu aurais fait si tu étais à la place du Petit Chaperon Rouge?
- Que faudrait-il faire si on voulait utiliser cette recette pour préparer un repas pour 30 personnes?
- En te servant de la méthode scientifique, résous le problème suivant.

L'analyse — la séparation des éléments ou des parties constituantes d'une communication pour mieux comprendre leur structure:

- Quelles caractéristiques est-ce que ces animaux ont en commun?
- Quelles sont les similitudes et les différences entre le roman et la pièce de théâtre?
- Fais une analyse des figures de style dans ce poème.

La synthèse — la réunion d'éléments et de parties pour en arriver à former un tout:

- Élabore un plan personnel pour le recyclage d'objets chez toi.
- Crée une conclusion pour cette histoire.
- Planifie un voyage au Mexique en te servant de ce que tu as appris lors de l'étude de ce pays.

L'évaluation — le jugement à partir de critères:

- Que penses-tu de la décision prise par le gouvernement pour réduire le nombre d'hôpitaux dans la province?

- Lequel de ces deux romans préfères-tu? Pourquoi?

- Compare cet article à d'autres sources pour vérifier sa validité.

Rappelons qu'en immersion, on devra respecter une période d'attente suffisante après avoir posé une question pour permettre à l'élève de mieux formuler sa réponse. La répétition ou la reformulation d'une question immédiatement après l'avoir posée a parfois tendance à désorienter l'élève.

Rappelons également que l'enseignante doit poser des questions pour entamer un véritable dialogue, pour encourager les élèves à s'impliquer plus activement dans leur apprentissage, pour enrichir l'apprentissage de la langue.

Introduction

La démarche pédagogique de la page 10 montre comment planifier une unité de travail ou une leçon de façon à préparer les élèves à la compréhension des concepts, du vocabulaire et des structures qui leur seront présentés. Il s'agit là d'une préparation **à court terme**.

Une deuxième forme de préparation à la compréhension demeure nécessaire, une préparation à plus **long terme**. Il s'agit de rendre les élèves plus autonomes dans leur apprentissage en langue seconde, en leur enseignant de manière explicite des stratégies de compréhension transférables d'un contexte à l'autre.

Quelles sont ces stratégies?

Parmi les stratégies de compréhension les plus fréquemment citées, on retrouve les suivantes:

Tolérer un certain degré d'ambiguïté

Il faut, dès la maternelle, faire accepter aux élèves qu'elles n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot lu ou entendu. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre au but que l'on a.

Il est utile, lorsqu'on ne comprend pas un mot, de poursuivre sa lecture ou son écoute pour vérifier si le contexte apporte des éclaircissements.

Avoir une intention de communication bien définie

Cette stratégie est le pendant de la précédente et se relie souvent aussi à la stratégie de prédiction mentionnée ci-dessous: il faut habituer l'élève à concentrer son attention sur certains éléments, en fonction du but de sa lecture ou de l'écoute. Est-ce qu'on se documente? Si oui, à quelle question principale cherche-t-on une réponse? Est-ce qu'on veut en savoir plus sur ce que va faire le personnage principal?

Anticiper, prédire ou émettre des hypothèses

Anticiper, prédire le contenu d'un document ou le déroulement d'une histoire en se basant à la fois sur des indices fournis par le texte et sur ses propres expériences ou ce qu'on connaît déjà sur le sujet, puis vérifier ses hypothèses au courant de la lecture ou de l'écoute constitue une stratégie de compréhension très efficace.

Se servir d'indices variés

Plus les types d'indices dont on se sert sont variés, plus on augmente ses chances de comprendre. Il faut donc habituer les élèves à baser leurs hypothèses sur plusieurs sources d'indices: illustrations, titres, schémas, paraphrases explicatives, paragraphes lus précédemment ou paragraphes qui suivent, liens morphologiques (racines, préfixes, suffixes communs), liens entre mots qui se ressemblent dans les deux langues.

Baser ses prédictions sur une gamme de connaissances

L'interprétation des indices fournis par le texte se trouve renforcée par l'utilisation interactive d'une vaste gamme de connaissances antérieures: connaissances de concepts, de la langue, de comportements sociaux, de structures textuelles. Il faut donc habituer les élèves à se servir de connaissances autres que les connaissances strictement linguistiques pour accéder à la compréhension. Réfléchir à ce qu'on sait sur le sujet, à la pertinence de ces connaissances en fonction du texte à lire, se baser sur ce qu'on sait sur l'organisation des divers types de discours et savoir quand faire appel à cette connaissance sont des façons efficaces de renforcer les habiletés de compréhension.

Prendre conscience des stratégies

Il faut modéliser l'utilisation des stratégies avec les élèves, démontrer en groupe les étapes à suivre en soulignant que plusieurs stratégies peuvent s'utiliser dans une situation donnée. On devrait le plus souvent possible, lorsqu'on démontre l'utilisation de stratégies de compréhension, encourager la discussion, inviter les élèves à prendre des risques, à indiquer par exemple qu'elles se sont servi pour faire une prédiction d'un type d'indice différent de celui qu'une camarade vient de mentionner.

Pour rendre consciente l'utilisation des stratégies de compréhension et démontrer l'importance d'y

faire appel **de façon autonome**, il faut de plus amener les élèves à discuter de ces stratégies.

L'enseignante devra planifier des leçons sur le développement de stratégies de compréhension. Certaines méthodes d'enseignement se prêtent bien à de telles démonstrations. On consultera par exemple:

- la *technique de closure*, décrite à la page 92;
- la *lecture à haute voix faite* aux élèves, décrite à la page 142;
- la *lecture réflexive dirigée*, décrite à la page 155.

On consultera en particulier les exemples illustrant les méthodes mentionnées ci-dessus: ils montrent comment amener les élèves à employer certaines stratégies de compréhension en lecture, et comment utiliser l'objectivation pour faire réfléchir les élèves à l'utilité de ces stratégies dans d'autres contextes.

Préparer — le plus souvent possible avec les élèves — des questions précédant une lecture ou la projection d'un film constitue une façon efficace de développer des stratégies de compréhension. Ces questions les aident à concentrer leur attention sur certains aspects du sujet et les aident, dans une certaine mesure, à tolérer l'ambiguïté pour les parties du document qui ne traitent pas de ces aspects.

Dans le même ordre d'idée, on peut, avant la lecture ou l'écoute, faire le point sur ce que les élèves savent sur un sujet, leur demander ce qu'elles veulent apprendre, puis leur faire indiquer après la lecture ou l'écoute ce qu'elles ont en effet appris. Un schéma à trois colonnes comme celui-ci peut être utile:

Sujet : _____		
Ce que je sais	Ce que je veux savoir	Ce que j'ai appris

Les structures textuelles

On appelle structure textuelle la façon standardisée dont sont organisées les idées dans un texte. Il est souvent utile de faire appel à sa connaissance des structures textuelles pour mieux comprendre un texte difficile.

Travailler les structures textuelles avec les élèves les aide à prévoir quel type d'information sera présenté et dans quel ordre. Cela fournit un cadre de référence à l'intérieur duquel traiter l'information contenue dans le texte, à l'intérieur duquel faire des prédictions, les vérifier, intégrer les informations à ses connaissances antérieures, organiser les connaissances.

Connaître les structures textuelles aide enfin à extraire du texte **les idées principales** et oriente de ce fait l'utilisation de stratégies de compréhension dites «locales», celles qu'on utilise pour construire le sens de mots inconnus.

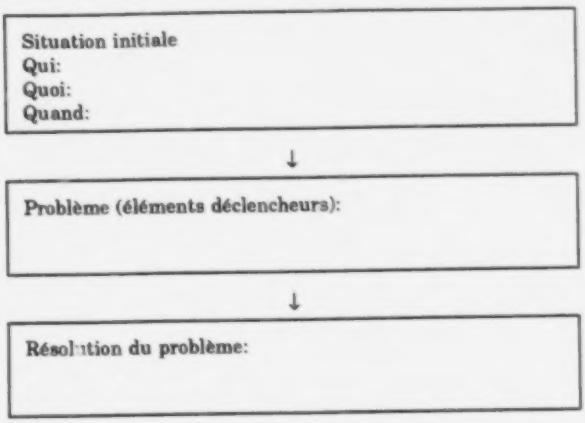
La structure narrative

La structure narrative est celle qu'on retrouve dans les récits, contes, légendes, mythes, fables et nouvelles. Ces textes suivent en majorité une façon assez standardisée de raconter la succession des événements, un schéma qui comprend trois parties:

1. Une description des lieux, temps, personnages et de la situation initiale.
2. Une série d'événements (les «événements déclencheurs»), qui viennent modifier la situation initiale, amènent des complications. Cette partie comprend l'intrigue, la ou les tentative(s) de résolution de l'intrigue, la ou les conséquence(s) de ces tentatives.
3. Une situation finale amenant la résolution de l'intrigue, le dénouement du récit.

Pour apprendre aux élèves à reconnaître la structure narrative, on peut lire avec elles divers récits et leur faire remplir des tableaux d'observation ou des schémas de récit pour mettre en évidence la présence de certains éléments caractéristiques.

Voici un exemple de schéma mettant en évidence la structure du récit:



L'exemple 2, pour l'apprentissage coopératif (page 53) et l'exemple 2 pour le schéma conceptuel (page 171) décrivent des leçons exploitant la structure du conte dans des activités de lecture, puis de rédaction.

Les structures des textes informatifs

Les textes à caractère informatif ont certains traits communs, qu'on reconnaît tout de suite à la manière dont ils sont mis en page:

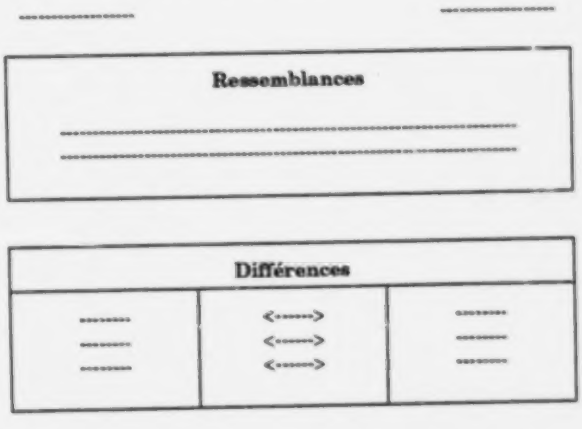
- présence de titres et de sous-titres;
- présence fréquente de schémas, d'illustrations, de graphiques ou de croquis explicatifs;
- mots ou groupes de mots soulignés ou mis en valeur par l'utilisation de caractères gras.

Par contre, on distingue cinq structures pour les textes à caractère informatif, qui diffèrent par:

- la manière dont les informations sont organisées;
- l'emploi de certains types de connecteurs ou de mots clés:
- *la structure de description* organise les informations sous forme d'une description de diverses caractéristiques d'objets, d'animaux ou de faits. Dans un texte qui suit cette structure, des mots comme *caractéristiques, aspects, catégories* sont fréquemment employés;
- *la structure d'énumération* organise les informations sous forme d'une liste séquentielle. On verra souvent dans ces textes des mots comme *d'abord, puis, finalement*;
- *la structure de comparaison* organise les informations en fonction de ressemblances et de différences entre divers éléments. Des expressions telles que *comparativement, comme, ainsi que, contrairement à, mais, par contre* marquent les liens entre les informations dans ces textes;
- *la structure de cause et effet* organise les informations selon les liens de cause à effet entre des événements. *Parce que, à cause de, mais, étant donné* sont des connecteurs typiques de textes qui suivent la structure cause et effet;
- *la structure de problème et solution* organise les informations en exposant un ou des problèmes et en y suggérant une ou des solutions.

L'emploi de schémas correspondant à ces diverses structures textuelles aide les élèves à les reconnaître et à les employer dans leurs productions écrites. Pour des exemples variés de schémas, on consultera les ouvrages de Giasson (1990) et de Boyer (1993).

À titre indicatif, voici un schéma correspondant à la structure de comparaison:



Ici encore, certaines méthodes d'enseignement permettent de mettre en évidence comment on peut se servir de sa connaissance de la structure typique d'un texte et de ses caractéristiques pour mieux comprendre. Pour plus de détails, voir l'exemple 2, pour *la lecture faite aux élèves* et l'exemple 1 pour *la lecture réflexive dirigée*.

Introduction

Cette section suggère diverses méthodes qui s'avèrent particulièrement efficaces dans le cadre de l'enseignement en langue seconde pour plusieurs raisons:

- elles permettent aux élèves de faire appel à leurs connaissances antérieures et établissent donc un lien entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils sont en train d'apprendre;
- elles permettent à l'enseignant ou l'enseignante de mettre en évidence ces connaissances antérieures, donc, si nécessaire, de se faire une idée de ce que les élèves connaissent du sujet abordé et du bagage linguistique qu'ils et elles ont acquis précédemment;
- elles suscitent des discussions;
- elles facilitent le développement intégré des connaissances linguistiques et des concepts importants dans les diverses matières;
- elles placent le développement de connaissances linguistiques et de concepts dans un contexte qui offre un support à la compréhension et à l'expression.

Cette section du document ne correspond certainement pas à une liste exhaustive de méthodes d'enseignement en langue seconde, mais offre une gamme de départ variée dont on pourra s'inspirer pour planifier son enseignement.

La plupart de ces méthodes peuvent s'utiliser lors des diverses étapes de la démarche pédagogique décrite à la page 10. À titre d'exemple, l'élaboration d'un schéma conceptuel peut servir d'amorce, pour commencer à développer les connaissances linguistiques et les concepts à partir des connaissances antérieures des élèves, ou s'utiliser au contraire en fin d'unité pour mettre en évidence ce qu'on a appris de nouveau.

Organisation de cette section

Il est difficile de catégoriser les méthodes d'enseignement en des compartiments bien distincts. C'est pourquoi les méthodes sont présentées ici par ordre alphabétique.

Les méthodes

Tout au long de la section, les méthodes sont d'abord décrites d'une manière assez générale. Le format de cette description reste le même pour toutes les méthodes. Ce format est détaillé dans les figures 1 et 2, pages 24 et 25.

Les exemples

Chaque méthode est accompagnée d'exemples représant une gamme de niveaux d'enseignement et de domaines d'étude (voir figure 3, page 26) et illustrant plusieurs des applications possibles mentionnées dans la description de la méthode. Ainsi, les exemples accompagnant le *Journal de bord* démontrent les applications de cette méthode pour:

- des lectures (Exemple 3 pour le français et les sciences en 6e année);
- des observations liées aux sciences (Exemple 2 pour les sciences en 1re, 3e, 7e et 8e années);
- des réactions personnelles dans certaines situations (Exemple 1 pour l'hygiène et le français en 7e année);
- une prise de conscience de sa démarche d'apprentissage (Exemple 4 pour les mathématiques en 11e année);
- la communication de sentiments, d'idées ou de réactions avec des élèves ayant une connaissance de la langue française et une habileté à écrire très réduites (Exemple 5 pour la maternelle).

Les exemples doivent être utilisés comme source d'inspiration pour créer des activités dans de nouveaux contextes. L'exemple 3 du *Journal de bord* démontre les étapes que suit une enseignante pour préparer un journal de lecture collectif, modélisant ainsi pour ses élèves l'utilisation de la méthode. Mais on pourrait suivre les mêmes étapes pour démontrer comment utiliser cette méthode au cours d'une expérience de sciences. On noterait alors les hypothèses et les résultats de l'expérience, on les comparerait, etc.

Figure 1

La *définition* précise souvent les diverses appellations de la méthode. Parfois, ces appellations correspondent à l'utilisation de la méthode dans un contexte spécifique. La variété des contextes d'utilisation est alors reflétée dans les exemples.

Le journal de bord

Définition

Un journal de bord est un cahier ou un carnet qu'on utilise pour prendre note de réflexions, de questions qu'on se pose, d'hypothèses qu'on émet ou encore d'émotions qu'on ressent. On prend ce genre de notes à plusieurs étapes du déroulement d'un projet ou d'une activité (expérience, lecture, film, etc) et on peut ainsi revenir à ses notes.

On retrouve sous diverses appellations plusieurs variations du journal de bord. Ces diverses versions d'un même concept reflètent souvent l'utilisation du journal dans un contexte spécifique ou pour atteindre un objectif précis:

- l'utilisation d'un *journal de réactions personnelles* ou *journal personnel* offre un véhicule à l'expression de réactions d'ordre plutôt affectif ou émotionnel. On y inscrit ce qu'on a ressenti dans le contexte d'une expérience, d'une activité, d'une situation vécue à l'école en dehors de l'école;

- le *journal de lecture* s'utilise dans le contexte spécifique de lectures diverses. On peut y noter par exemple des impressions, des questions, des hypothèses sur le contenu du texte, des mots ou expressions intéressants ou nouveaux, des remarques sur ce qu'on trouve surprenant, sur ce qu'on a particulièrement apprécié. Ce type de journal se combine parfois avec un journal de réactions personnelles;

- dans un *carnet de bord scientifique* ou *carnet d'observations scientifiques*, on prend note de ses observations (on fait également des croquis ou des dessins) au cours d'expériences, de projets ou d'excursions par exemple, puis on tire des conclusions sur ce qu'on a observé;

- on retrouve enfin l'appellation *journal d'apprentissage*, qui recouvre le même concept que le journal de bord, en mettant l'accent sur la prise de conscience de la démarche d'apprentissage.

Le journal de bord s'utilise dans toutes les matières. Il permet à l'élève de réfléchir à sa propre démarche d'apprentissage et l'aide à comprendre la manière dont elle apprend (AUT).

Démarche

On suggère une *démarche* qui, selon la méthode, consiste en une série d'étapes numérotées et à suivre selon un certain ordre ou en un regroupement des activités liées à la méthode.

Pour le journal de bord, utiliser un cahier, un classeur ou un carnet. On peut, si on préfère, utiliser un journal de bord différent pour chaque unité ou projet.

Inscrire la date chaque fois qu'on écrit dans son journal.

On peut distinguer principalement **quatre types d'activités de base** auxquelles on a parfois recours lors de l'utilisation du journal de bord. Il arrive qu'on y ait recours de manière cyclique.

Noter des faits ou des observations

On note dans son journal des informations qu'on entend ou qu'on lit, on prend note d'idées ou de termes à retenir (mots, expressions ou idées intéressants ou importants), on fait une description précise par écrit de ce qu'on observe ou on fait une représentation fidèle de ses observations sous forme de dessin, de schéma ou de croquis.

(Se) poser des questions

On note dans son journal de bord les questions qu'on se pose avant, pendant ou après le déroulement d'une activité (p. ex. expérience de sciences, composition d'un texte, lecture d'un texte).

Les questions que se posent les élèves peuvent servir de tremplin à une discussion en groupes de deux, en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe. Elles peuvent aider les élèves à se concentrer sur ce qu'elles veulent apprendre en lisant, en écoutant une présentation ou en regardant un film par exemple, ou leur servir d'aide-mémoire pour planifier et organiser un projet, une expérience ou une présentation.

Émettre des hypothèses

Dans son journal, on peut émettre des hypothèses de base pour répondre aux questions qu'on se pose. Il faut souligner auprès des élèves qu'il ne s'agit pas de trouver «la» réponse correcte, mais que cette activité a plutôt pour but de les encourager à deviner en se basant sur les informations et les connaissances dont elles

Figure 2

disposent, ce qui est une stratégie d'apprentissage efficace.

Établir des liens

L'utilisatrice du journal peut se servir de ses notes pour voir si elle peut discerner des constantes, établir des règles, faire des associations et établir des liens. Elle peut par exemple reclasser ses questions ou ses hypothèses ou réorganiser les informations glanées au cours de sa lecture, en regardant le film ou en faisant l'expérience.

À chaque étape, inviter les élèves à noter leurs pensées dans un style et un langage courants.

L'élève ne partage son journal que si elle le veut bien. L'enseignante peut choisir de faire des commentaires ou de poser des questions sur le journal pour amener l'élève à clarifier sa pensée ou à prendre en considération un aspect du problème auquel elle n'avait pas pensé.

Sous la rubrique *Mise en garde* sont soulignés des points délicats qu'il est important de prendre en compte pour que l'utilisation de la méthode soit vraiment efficace.

Mise en garde

D'une manière générale, on ne doit pas se servir du journal de bord pour évaluer l'utilisation de la langue ou pour vérifier l'acquisition de connaissances. Cependant, les nuances qui distinguent les différentes versions du journal de bord en fonction des objectifs visés (comme on les décrit plus haut sous le titre «Définition») devraient guider **l'évaluation** qu'on fera avec cet outil:

- ce sera une source d'**évaluation informelle** si le but du journal de bord est d'amener l'élève à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage ou de l'évolution de ses sentiments ou de ses valeurs: il permettra à l'enseignante d'observer l'évolution de la façon dont l'élève réagit, comprend un sujet ou prend conscience de sa façon d'apprendre (AUT). Ces observations pourront aider l'enseignante à guider l'élève;
- ce sera une source d'**évaluation** plus **formelle** dans le cas du carnet de bord scientifique par exemple. On pourrait alors envisager d'y inclure une échelle d'appréciation et accorder une note basée sur la justesse des observations, la précision des croquis ou la logique des conclusions.

L'**objectivation** est essentielle pour amener l'élève à réfléchir à l'utilité du journal peut lui être utile. On peut guider l'objectivation avec des questions telles que: Est-ce que le fait de noter tes questions dans ton journal avant l'activité t'a aidé? Pourquoi? Est-ce que le fait de noter tes hypothèses dans ton journal t'a aidé? Pourquoi?

La rubrique *Trucs pratiques* mentionne des idées pour varier la présentation de la méthode, la rendre plus amusante ou en faciliter la planification ou l'utilisation.

Truc pratique

L'utilisation du journal ne s'improvise pas. Il est important d'offrir aux élèves un modèle d'utilisation du journal. Il faut donc, si les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser un journal de bord, les familiariser avec cette méthode et avec les principaux types d'activités mentionnés ci-dessus en faisant un journal collectif et en notant leurs idées sur des grandes feuilles. Il faut aussi, en fin de projet, faire une objectivation collective pour amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de cet instrument de travail et à la façon dont elles pourraient l'utiliser pour travailler individuellement ou en petits groupes.

Les méthodes peuvent s'utiliser dans plusieurs contextes. La rubrique *Applications* souligne diverses possibilités d'utilisation qui sont ensuite illustrées dans les exemples.

Applications

Le journal de bord s'utilise dans toutes les matières. Il s'avère utile pour guider une lecture, résoudre des problèmes de mathématiques, réfléchir à des questions sociales, à l'évolution de ses valeurs ou de ses sentiments, etc.

Développement de la langue

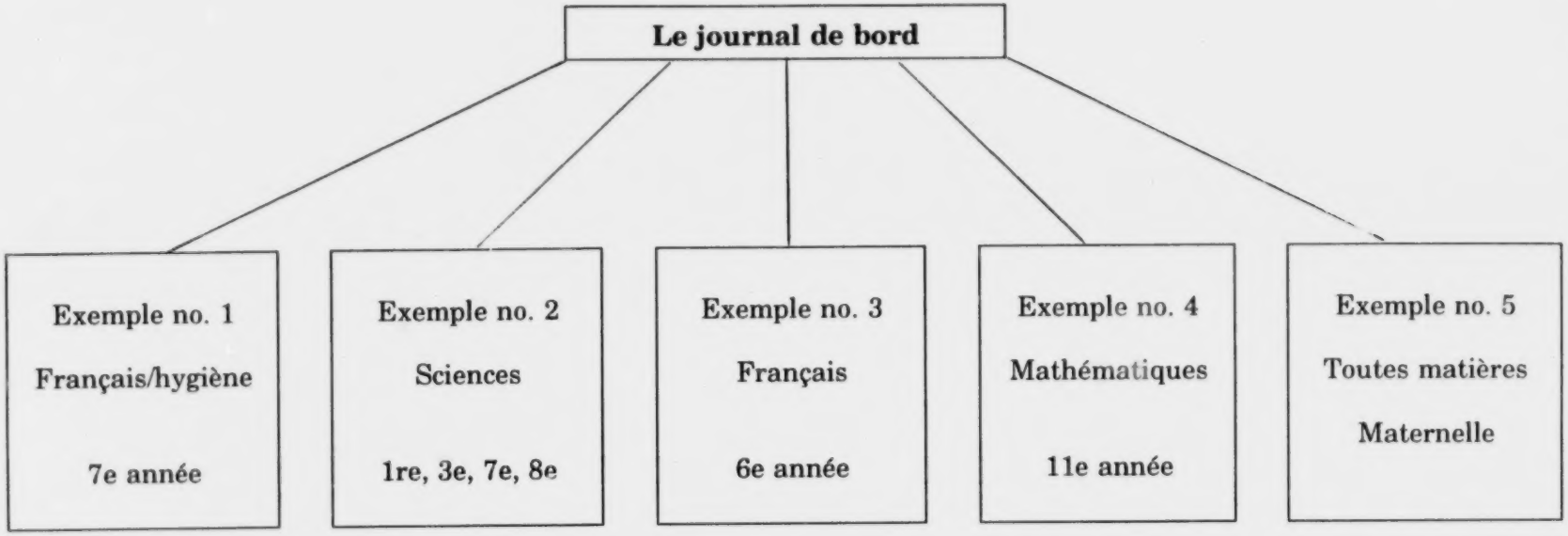
Le journal de bord n'est pas en soi un instrument d'enseignement de la langue, mais soutient le développement de la capacité à exprimer ses pensées en français: il amène souvent l'élève à utiliser dans un nouveau contexte des termes et expressions vus dans les activités qui ont précédé et développe la capacité de parler de son apprentissage. En immersion, on peut suggérer aux élèves d'ajouter dessins et graphiques à leur journal lorsqu'elles ont des problèmes pour exprimer leur pensée. On peut aussi faciliter l'expression écrite en exposant dans la classe un maximum de structures et de vocabulaire reliés au sujet abordé.

Développement de la langue souligne en quoi la méthode est particulièrement utile dans le cadre de l'enseignement en langue seconde.

On peut encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les mots ou les passages difficiles rencontrés dans une lecture, ou encore à noter les mots ou expressions qu'ils trouvent particulièrement intéressants ou évocateurs et qu'ils aimeraient utiliser dans un de leurs textes.

Illustration des méthodes par des exemples

Figure 3



L'acquisition de concepts

Définition

Un concept est la représentation mentale générale et abstraite que l'on se fait d'un objet ou d'une idée. *L'acquisition de concepts* en tant que méthode d'enseignement consiste à faire définir un concept par les élèves de manière inductive, c'est-à-dire en partant d'exemples et de contre-exemples dont on leur fait observer et comparer les attributs.

La présentation d'un concept peut être difficile dans l'enseignement en langue seconde. En effet, cette activité requiert souvent de la part des élèves le traitement simultané des informations relatives à la compréhension de la langue et des informations relatives au concept lui-même. La méthode inductive décrite ici est particulièrement efficace en langue seconde parce qu'elle permet d'activer les connaissances antérieures des élèves et de fournir un contexte riche en indices de compréhension.

La description de cette méthode et les exemples offerts dans ce document ont pour but d'en montrer les applications dans le cadre de l'enseignement en immersion. On trouve également une description détaillée accompagnée d'exemples, non spécifiques à l'enseignement en langue seconde, dans le document intitulé *L'acquisition de concept: Ça, c'est un oui!* (voir la liste de références page 223).

Démarche

On peut procéder de la manière suivante:

1. *Préparation avant la classe*

   - L'enseignant ou l'enseignante doit tout d'abord réfléchir au concept à enseigner et le définir en énumérant ses attributs essentiels (ou caractéristiques essentielles) et ses attributs non-essentiels.

   - Choisir ensuite un mode de présentation des exemples et non-exemples (appelés généralement au cours de l'activité «exemples OUI» et «exemples NON») qui fournira aux élèves un maximum d'indices de compréhension: objets concrets, illustrations, graphiques, citations ou phrases faciles à comprendre pour les élèves du niveau auquel on s'adresse, etc.

   - Se préparer une banque d'exemples et de non-exemples du concept à présenter aux élèves. En règle générale, il faut prévoir entre 12 et 15 paires d'exemples et non-exemples;

   - Faire une classification préalable des exemples et non-exemples. Il est impossible de prévoir de façon précise l'ordre de présentation des exemples et non-exemples: tout dépendra du déroulement des discussions avec les élèves. Cependant, il faut prévoir débuter l'activité par la présentation d'exemples et de non-exemples très flagrants du concept (exemples comportant tous les attributs essentiels et non-exemples n'en comportant aucun);

2. *Énoncer clairement aux élèves l'objectif de l'activité*

   Indiquer par exemple aux élèves qu'ils et elles vont participer à un petit jeu dont le but est de deviner votre idée (la rubrique «Présentation» de l'exemple 3, page 39 montre comment un enseignant explique les règles du jeu à ses élèves).

3. *Préciser les directives pour le début de l'activité*

   Indiquer aux élèves que vous allez leur présenter des exemples, puis des non-exemples. Conseillez-leur de concentrer leur attention sur ce que les exemples OUI ont en commun.

4. *Présenter les exemples et non-exemples*

   Commencer par faire établir aux élèves ce que les exemples OUI ont en commun (quels pourraient donc être les attributs essentiels), puis faire comparer les exemples OUI aux exemples NON pour éliminer les attributs non essentiels. On peut pour cela inviter les élèves à discuter de leurs opinions en partenaires ou en triades.

5. *Inviter les élèves à émettre des hypothèses sur le concept que vous leur faites deviner*

   Noter sur une grande feuille ou au tableau les hypothèses des élèves à mesure qu'ils pensent identifier les attributs essentiels du concept. Rayer les hypothèses qui se sont avérées non valables (les attributs non essentiels).

6. *Inviter les élèves à placer eux-mêmes des exemples sous la colonne OUI ou NON*

   Lorsque les élèves semblent avoir découvert les attributs essentiels du concept, leur suggérer des exemples et les inviter à les placer sous la colonne OUI ou NON, en justifiant leur choix.

7. *Demander aux élèves de deviner quel est le concept et les inviter à proposer des exemples*

   Quand les élèves pensent avoir trouvé de quel concept il s'agit, les inviter à proposer des exemples et à justifier leur choix en s'appuyant sur la liste d'attributs essentiels qu'on aura inscrite sur la grande feuille à mesure de la discussion. Si les élèves ne connaissent pas le terme correspondant au concept, on peut le leur présenter à cette étape-ci.

8. *Faire une objectivation*

   Se référer aux notes prises sur la grande feuille durant l'activité et guider une discussion pour amener les élèves à réfléchir au déroulement de l'activité et à la démarche intellectuelle qu'ils et elles ont suivie: Qu'est-ce qui les a aidé à trouver les attributs essentiels au début? Qu'est-ce qui les a déroutés pour tel exemple ou non-exemple? À quel moment ont-ils commencé à comprendre?

9. *Inviter les élèves à mettre le concept en pratique*

   Lorsque le concept est bien défini et qu'on en a identifié avec certitude les attributs essentiels, faire une activité de suivi au cours de laquelle les élèves devront proposer une série d'exemples. D'autres activités peuvent servir de suivi: faire élaborer un schéma conceptuel ou donner un exercice de closure par exemple.

Il convient, pour l'évaluation, de prendre en compte trois aspects:

- la démarche suivie par les élèves. On peut noter ses observations sur une grille d'observation tout au long de l'activité ou demander aux élèves d'écrire leurs commentaires dans un journal de bord;
- la compréhension du concept;
- la compréhension et l'utilisation de la langue française.

Mise en garde

Avant d'utiliser l'acquisition de concepts, il faut se demander si le concept est assez important pour y consacrer le temps nécessaire à cette méthode: s'agit-il d'un concept clé dans plusieurs domaines d'étude, s'agit-il d'un concept auquel les élèves devront se référer à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire ou de leur scolarité?

Il faut bien se préparer avant l'activité, mais il faut aussi faire preuve de beaucoup de souplesse et être très attentif aux réactions des élèves pour savoir dans quel ordre présenter les exemples et non-exemples.

Tout au long de l'activité, les élèves auront besoin qu'on les aide à clarifier leur pensée. Pour cela, on devra leur poser des questions sans leur donner trop d'indices sur les attributs du concept. Voici quelques questions utiles:

- Décrivez ce que vous avez vu, lu, entendu...
- Comment pourriez-vous reformuler cela?
- Qu'est-ce que les exemples positifs ont d'autre en commun?
- À quoi est-ce que ça sert?
- D'où est-ce que ça vient?
- Comparez les exemples OUI et les exemples NON. Pouvez-vous identifier des différences?

Les premières fois qu'on utilise cette méthode, il vaut mieux présenter des concepts simples, concrets et dont la définition est clairement acceptée de tout le monde (éviter surtout au départ les concepts dont la définition est affaire de culture, de perception, etc.)

La plupart des concepts sont des concepts conjonctifs, c'est-à-dire que chaque exemple

comporte **tous** les attributs essentiels. Il existe cependant des concepts dits disjonctifs dont les exemples peuvent comporter **soit** un attribut, **soit** l'autre. Un chapeau, par exemple, est un vêtement porté sur la tête **soit** pour se protéger, **soit** pour se parer. Enfin, d'autres concepts sont relationnels: ils ne peuvent se définir que **par rapport à** un autre élément. Par exemple, le concept de «petit» n'a de sens que par rapport à un critère, à une mesure ou à un objet utilisé comme référence.)

Trucs pratiques

Cette méthode n'est pas facile à utiliser. Cependant, avec l'expérience, on découvre graduellement quelques trucs pratiques qui en facilitent la planification et la présentation. On peut par exemple:

- avant l'activité, noter au dos de chaque exemple et de chaque non-exemple ses attributs essentiels;

- prévoir un espace adéquat pour la présentation des exemples et non-exemples: deux tables bien séparées et identifiées par des pancartes OUI et NON si l'on utilise des objets concrets, un grand pan de mur sur lequel on aura affiché deux pancartes bien séparées l'une de l'autre, deux pans de tableau, etc.

Applications

Cette méthode s'avère efficace comme amorce d'une unité: elle permet de vérifier les connaissances préalables des élèves, de s'assurer qu'ils et elles ont une compréhension et une connaissance de la langue suffisante pour aborder le contenu d'une leçon et de combler les lacunes à mesure qu'elles se révèlent.

L'acquisition de concepts est une excellente activité de pré-lecture ou de préparation à la recherche d'informations.

On peut employer cette méthode d'enseignement dans tout domaine d'étude obligatoire: elle s'applique aussi bien à l'enseignement d'unités grapho-phonétiques en lecture qu'à celui de figures géométriques en mathématiques ou qu'à la définition de termes correspondant à des phénomènes en sciences ou en physique.

Développement de la langue

L'acquisition de concepts permet de présenter un concept dans un contexte riche en indices de compréhension et en faisant appel aux connaissances et expériences que les élèves auront acquises antérieurement. C'est donc une méthode d'enseignement efficace pour mettre en oeuvre des processus de réflexion de niveau élevé tout en développant la compétence langagière en langue seconde.

Du point de vue des capacités d'expression en langue seconde, cette méthode permet aux élèves d'utiliser graduellement le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler du concept et de ses attributs:

- en tout début d'activité, ils et elles se basent sur l'observation des exemples pour émettre des hypothèses quant à ces attributs. Il est fort possible qu'à ce stade, certains termes leur manquent ou leur échappent. Dans ce cas, ils auront recours à certaines stratégies typiques de la communication en langue seconde: accompagner leurs explications de gestes, montrer du doigt certaines caractéristiques des exemples, inventer des expressions calquées sur l'anglais ou faire appel à un terme anglais. L'enseignant ou enseignante devra présenter à ce moment-là les expressions appropriées et les noter sur la grande feuille qui pourra servir ensuite d'outil de référence.

- les nouveaux termes et expressions sont réutilisés à plusieurs reprises dans un contexte naturel puisque les élèves doivent revenir sur les hypothèses émises plus tôt tout au long du processus de découverte des attributs essentiels et non-essentiels du concept;

- vers la fin de l'activité (lors de l'étape de «mise en pratique», sinon plus tôt), on doit pouvoir s'attendre à ce que les élèves soient capables d'utiliser le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler du concept et de ses attributs.

Exemple 1

Matière: **Éducation artistique: arts visuels**

Niveau: **3e année**

Contexte

Dans une unité sur le thème du voyage dans l'espace, on veut développer chez les élèves la capacité de représenter fidèlement les personnes et les objets. L'observation en tant que source d'idées et d'inspiration est le point central de l'unité. Les élèves vont travailler sur des projets en deux et en trois dimensions. Le moment est donc propice pour présenter formellement le concept de «volume».

Le concept de volume est un concept concret, c'est-à-dire qu'on le perçoit avec les sens. C'est aussi un concept conjonctif: il faut que tous les attributs essentiels soient présents pour qu'on puisse le reconnaître. C'est enfin un concept assez simple puisqu'il n'a que deux attributs essentiels. Toutes ces caractéristiques font de ce concept un bon point de départ pour aborder l'acquisition de concepts pour la première fois.

Préparation

Les exemples doivent être concrets: de vrais objets ou des formes à trois dimensions, mais pas des représentations d'objets ou de formes à trois dimensions. Les non-exemples, dans la mesure du possible, doivent être choisis de manière à faire ressortir le contraste entre objets ou formes à deux dimensions et objets ou formes à trois dimensions. Ainsi on présenterait une cube comme exemple «oui» et un carré comme exemple «non».

Il faut prévoir aussi des exemples et des non-exemples qui feront ressortir les attributs non-essentiels. On aurait donc des objets symétriques et asymétriques, des objets ayant une forme géométrique, d'autres ayant une forme non géométrique, des objets de différentes couleurs, de différentes tailles et de textures variées.

Il est utile de se servir d'un outil de planification comme le tableau de la page suivante pour se préparer. On peut aussi consulter le document *Ça, c'est un oui!* pour un autre exemple de tableau de planification (voir les références de ce document dans la description de la méthode, à la page 223).

Concept: le volume	**Type de concept:** conjonctif et concret

Attributs essentiels	Attributs non essentiels
• un objet, une chose • à trois dimensions	• la symétrie ou l'asymétrie • le fait d'être géométrique ou non • la taille • la couleur • la forme • la texture

Exemples	Non-exemples
• cubes, dés • sphères, balles, billes, globe terrestre • pyramides ou prismes triangulaires • cylindres, crayons, tubes • formes géométriques irrégulières à trois dimensions • cailloux, pierres, morceaux de bois irréguliers • modèles d'avions, de vaisseaux spatiaux • un chapeau en papier	• carrés dessinés sur papier • cercles dessinés sur papier • triangles dessinés sur papier • rectangles • formes irrégulières dessinées sur papier • dessins ou photos d'avions ou de vaisseaux spatiaux • un dessin de chapeau

Présentation Si les élèves n'ont jamais eu l'occasion de travailler selon cette méthode, il faut expliquer clairement l'objectif de l'activité et les règles du jeu. Les élèves doivent savoir, par exemple, qu'ils et elles ont droit à l'erreur mais qu'on leur demandera de justifier leur réponse.

Présenter des exemples et des non-exemples du concept et inviter les élèves à émettre des hypothèses sur les attributs essentiels, c'est-à-dire sur ce que tous les exemples ont en commun. Noter les hypothèses au fur et à mesure pour que les élèves ne soient pas obligés de les garder en mémoire. Mettre la liste à jour régulièrement.

Les élèves ne connaîtront probablement pas les expressions «à deux dimensions» et «à trois dimensions»; ils vont dire que les exemples sont «épais» ou «gros» et que les non-exemples sont «plats». On peut introduire les deux termes techniques quand on aura terminé l'activité.

Quand les élèves semblent avoir saisi les attributs essentiels, leur demander de placer les exemples qui restent avec les exemples «oui» ou avec les exemples «non» et de justifier leur choix. S'ils ne savent pas comment s'appelle le concept, leur dire qu'il s'agit d'un «volume».

Ils auront peut-être déjà rencontré ce mot dans le programme de mathématiques. Si c'est le cas, souligner la distinction entre le sens du mot «volume» en arts visuels (objet à trois dimensions) et en mathématiques (mesure de l'espace qu'occupe un objet).

Objectivation Animer une discussion pour amener les élèves à réfléchir au déroulement de l'activité et à la démarche intellectuelle qu'ils ont suivie. À mesure qu'ils auront l'occasion de travailler avec cette méthode, cette réflexion leur fera prendre conscience de leurs stratégies et leur apprendra à les utiliser dans de nouvelles situations.

Suivi Les élèves vont ensuite fabriquer des maquettes du système solaire et d'un vaisseau spatial en travaillant à partir de dessins, de photographies et d'affiches. Ils vont donc transposer des formes à deux dimensions en des formes à trois dimensions. Quand les élèves auront vraiment saisi le concept de volume en travaillant avec des objets à trois dimensions, on pourra aborder avec eux l'idée de la représentation du volume par les médias à deux dimensions.

Développement de la langue

Au cours des diverses étapes de la méthode, les élèves sont amenés à faire des hypothèses, à les vérifier et à les rectifier si nécessaire. Ils discutent avec leurs camarades, écoutent leurs arguments, font valoir leurs propres idées, doivent justifier leurs exemples. Finalement, ils doivent parler de la démarche et des stratégies qu'ils ont utilisées.

L'emploi de cette méthode permet de revoir ou de présenter, selon le besoin, tous les termes essentiels pour parler du concept de volume, en impliquant les élèves activement dans la discussion. Les exemples et non-exemples sont des objets concrets et offrent de nombreux indices visuels pour soutenir la compréhension et l'expression.

Exemple 2

Matières: **Français, sciences, sciences humaines**[1]

Niveau: **5e année**

Contexte

Dans une unité intégrée sur le thème de la faim dans le monde, les élèves ont observé que nos aliments proviennent d'endroits divers, que les pays du monde dépendent les uns des autres et que les ressources alimentaires ne sont pas distribuées de façon équitable. L'enseignant suggère qu'il serait intéressant de choisir un continent d'où on importe des produits et d'approfondir nos connaissances sur un ou deux pays de ce continent pour mieux comprendre les causes de la distribution inéquitable des ressources.

Il s'agit dans cette leçon d'enseigner trois concepts reliés: les pays développés, les pays en développement et les pays les moins avancés. Comme chaque concept a un assez grand nombre d'attributs, il serait difficile de les enseigner en présentant des exemples et des non-exemples. On modifie donc la méthode pour faire une sorte de jeu au cours duquel les élèves doivent regrouper les attributs de chaque type de pays. Ce n'est que par la suite qu'ils et elles étudieront vraiment des exemples, c'est-à-dire des pays.

Préparation

Avant la classe, l'enseignant aura préparé de grandes étiquettes dans du carton léger. Sur chaque étiquette, il aura inscrit une caractéristique de pays développé, de pays en développement ou de pays moins avancé.

Présentation

En groupes de 4 ou 5, les élèves observent une carte du monde[2] où les pays sont classés en trois catégories: les pays développés, les pays en développement et les pays les moins avancés. Ils doivent répondre à des questions qui les aideront à comparer le Canada à d'autres pays, du point de vue des avantages et des désavantages à vivre dans ces divers pays (voir le questionnaire reproduit à la page 34). Une mise en commun des réponses au questionnaire suit cette activité.

---

1 Cet exemple est tiré d'une unité intégrée pour la 5e année, *La faim dans le monde : Unité intégrée dans le cadre de l'éducation planétaire*, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994. Ce document est disponible au Book Bureau.

2 Il s'agit de la carte *Un monde en développement*, publiée par Média-Sphère et distribuée par l'Agence canadienne de développement international et dont un exemplaire accompagne l'unité.

Questionnaire d'observation: carte *Un monde en développement*

1. Pourquoi pensez-vous qu'on a utilisé seulement trois couleurs pour colorier les différents pays du monde?
2. À quoi correspondent ces trois couleurs?
3. À votre avis, quelles sortes de différences existe-t-il entre les pays de différentes couleurs?
4. Pourquoi dit-on que le Canada (pays colorié en violet) est un pays développé?
5. En quoi le Canada est-il différent de certains pays d'où proviennent nos aliments (pays coloriés en rouge)?
6. Sur quel(s) continent(s) se situent ces pays?
7. Où se situent la plupart des pays développés? Pouvez-vous expliquer pourquoi?
8. Où se situent la plupart des pays les moins avancés? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

Avant d'aborder les concepts proprement dits, l'enseignant anime une discussion sur les informations qui figurent sur la carte, pour aider les élèves à identifier les attributs correspondant aux trois concepts. Il tente de faire ressortir la plupart des idées qu'on retrouve dans les attributs et fait réfléchir les élèves au sens des mots qu'ils retrouveront à l'étape suivante. Il note leurs idées au tableau ou sur une grande feuille.

Sur un babillard, il place les étiquettes correspondant aux trois concepts, c'est-à-dire aux trois types de pays. Il affiche les autres étiquettes en désordre sur un autre babillard ou au tableau, divise la classe en trois groupes hétérogènes et attribue à chaque groupe un type de pays. Les élèves ont cinq minutes pour discuter et décider ensemble des cartes qui, d'après eux, leur appartiennent (celles qui correspondent aux attributs du concept qu'ils représentent). Il invite les groupes à aller chercher à tour de rôle les étiquettes qui correspondent aux attributs de leur concept et à justifier pour quelle raison ils ou elles pensent que telle carte leur appartient. À la fin, chaque groupe doit démontrer les liens entre les attributs choisis et, le cas échéant, corriger les incohérences en réorganisant les attributs.

Suivi

On propose ensuite aux élèves de chercher des renseignements sur un pays en développement et un pays moins avancé, puis de comparer ces deux pays. Ils préparent un tableau, y indiquent les attributs à observer et se servent de ce tableau pour noter leurs observations au cours de leurs recherches.

Objectivation

Animer une discussion pour faire comprendre aux élèves le processus par lequel ils ont réussi à déterminer quels étaient les attributs du

Attributs des trois types de pays

Pays développés

- Les techniques sont très avancées
- La majorité des gens ont assez d'argent pour répondre à leurs besoins et acheter des biens
- La majorité des gens travaillent dans l'industrie et les services
- Un petit nombre de personnes produisent les aliments pour les autres
- La majorité des gens vivent dans des villes
- Les taux de natalité et de mortalité sont bas
- L'espérance de vie est élevée (les gens vivent assez vieux)
- Il y a assez de nourriture dans ces pays

Pays en développement

- La majorité de la population vit dans la pauvreté; beaucoup de gens sont agriculteurs ou chasseurs
- Il y a trop de personnes pour la nourriture disponible
- Il y a peu d'industries (quelquefois pas du tout)
- Le taux de natalité est haut et le taux de mortalité baisse
- L'espérance de vie est peu élevée (les gens ne vivent pas très vieux)
- Les gens sont mal nourris
- Il y a peu de logements
- Beaucoup de gens sont analphabètes

Pays les moins avancés

- Il y a beaucoup de handicaps dûs à la géographie: la sécheresse, la désertification, les catastrophes naturelles comme des invasions d'insectes, ces pays sont loin de la mer...
- Le taux d'alphabétisation est faible
- Le niveau de pauvreté est extrême
- Les gens sont en très mauvaise santé
- Les systèmes de transport et d'éducation sont mauvais
- La moyenne du revenu par habitant est très faible
- L'économie de ces pays est basée sur l'agriculture

concept. S'ils ont déjà fait des activités d'acquisition de concepts selon cette méthode inductive (à partir d'exemples), leur demander de comparer avec la méthode déductive qui consiste à partir d'une définition. Laquelle trouvent-ils plus efficace? Pourquoi?

Développement de la langue

Dans le cadre de cette unité, les élèves commencent par parler des attributs des trois types de pays dans leurs propres termes en observant la carte du monde et en discutant de leurs réponses au questionnaire. À cette étape-là, l'enseignant, passant dans les groupes, agit comme facilitateur et peut poser des questions pour amener les élèves à préciser leur pensée, à trouver le mot juste.

Lors de la discussion qui suit l'observation de la carte du monde, l'enseignant joue le même rôle, mais avec l'ensemble de la classe. Le cas échéant, il incite les élèves à se servir de mots qu'ils leur a présentés ou rappelés lors de l'activité en petits groupes. Il guette les occasions de présenter le vocabulaire nécessaire pour lire les étiquettes; par exemple, si les élèves disent que peu de gens vont à l'école dans les pays moins avancés, l'enseignant les amène à approfondir cette idée et présente l'expression «le taux d'alphabétisation».

La méthode choisie ici permet aux élèves de mieux comprendre les concepts et d'utiliser progressivement le vocabulaire lié aux trois types de pays parce qu'on part de leur perception des attributs. Dans ce contexte, on leur présente oralement un vocabulaire précis pour en parler. Enfin, ils revoient écrites sur les étiquettes les expressions correspondant à ces attributs, ce qui offre un support à la communication.

Exemple 3

Matière: **Français**

Niveau: **8e année**

Contexte

Dans une unité sur les sports olympiques, les élèves ont lu des textes informatifs sur des athlètes canadiens. On trouvait dans ces textes beaucoup d'attributs du sujet. Plus tard, les élèves vont devoir rédiger un court texte pour le numéro spécial «Jeux olympiques» du journal de l'école. Leur article portera sur un athlète canadien de leur choix. L'enseignant choisit ce contexte pour présenter formellement le concept grammatical d'attribut du sujet.

Préparation

Préparer des exemples et des non-exemples sur des morceaux de carton léger. Prévoir plusieurs morceaux supplémentaires: on y écrira les exemples qu'on devra fabriquer pendant l'activité en fonction des observations des élèves. Choisir des exemples très simples où il n'y a rien de superflu, rien pour distraire les élèves des attributs essentiels du concept en question.

On aura avantage à utiliser un outil de planification comme le tableau de la page suivante pour se préparer. Voir aussi le document *Ça, c'est un oui!* mentionné plus tôt pour un autre exemple de tableau.

Concept: attribut du sujet	**Type de concept:** conjonctif

Attributs essentiels	Attributs non essentiels
• qualifie le sujet • par l'intermédiaire de certains verbes • se place après le verbe • s'accorde en genre et en nombre avec le sujet qu'il qualifie	• le genre du sujet et de l'attribut • le temps du verbe • la personne du sujet

Exemples	Non-exemples
• Cara est gentille • Jennifer est triste • Craig est gentil • Mes frères sont malades • Cet animal était cruel • Le repas est bon • Nous sommes malades • Brittany est fatiguée • Amy est une fille • Ann est une élève de 7e année • Picasso est considéré comme un grand peintre • Le bébé semblait agité • Ma soeur deviendra mécanicienne	• Elle a un sac • Les enfants nagent • Les garçons jouent au ballon • Travis a un chat • Il mange mal • Grand-père est dans le jardin • Picasso, le grand peintre, ... • Elle est en avance

Présentation Voici un scénario fictif de la présentation de ce concept dans une classe de 8e[3]. Ce dialogue montrera de manière assez détaillée comment poser des questions et fournir des exemples et des non-exemples pour guider la réflexion des élèves. Naturellement, la même leçon pourrait se dérouler très différemment dans votre salle de classe, en fonction de la réaction de vos élèves.

Phase 1: observation, exploration

Enseignant: Pour la leçon de grammaire d'aujourd'hui, nous allons utiliser une démarche que vous commencez à bien connaître. Vous devrez identifier les attributs essentiels, c'est-à-dire les caractéristiques, d'un concept de grammaire.

[3] Ce scénario est une adaptation d'un exemple décrit dans *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Britt-Mari Barth, Éditions Retz, 1987. Reproduit avec l'autorisation des Éditions Retz.

Je vous rappelle les règles du jeu:

- les exemples OUI contiennent **à chaque fois toutes les caractéristiques** du concept;
- le premier exemple NON ne contient **aucune caractéristique** du concept;
- les autres exemples NON contiendront une ou deux caractéristiques du concept, **mais jamais toutes à la fois**;
- observez tous les exemples OUI pour trouver ce qu'ils ont en commun chaque fois;
- les exemples NON sont là pour vous mettre sur la piste; ils vous montrent ce que le concept n'est pas et cela peut vous aider à tirer des conclusions.

Après les premiers exemples, je vous donnerai un temps de réflexion pour voir si vous avez déjà des idées. Vous pouvez les proposer librement. Je les noterai toutes au tableau. On les consultera au fur et à mesure et si on s'aperçoit qu'une idée est incorrecte, on pourra la rayer. Alors n'ayez pas peur de faire des erreurs.

Bon, je vous donne tout de suite deux exemples OUI et un exemple NON. Je vais vous les lire à haute voix en même temps que je les afficherai et vous aurez quelques instants de réflexion.

Exemples **OUI**	Exemples **NON**
Cara est gentille	***Elle a un sac***
Jennifer est triste	

Élève: Cara et Jennifer sont des noms. Des prénoms.
Enseignant: Bon, d'accord, je note au tableau. Autre chose?
Élève: C'est une personne.
Élève: C'est des filles.
Enseignant: Ce sont des filles, oui.
Élève: Dans les exemples OUI, on dit quoi elle **est**. Dans l'exemple NON, on dit quoi elle **a**.
Enseignant: Bon, alors je note. Dans l'exemple OUI, on dit ce qu'elle **est** et dans l'exemple NON, on dit ce qu'elle **a**. Faites bien attention: pas «quoi elle est» et «*quoi* elle a», mais «ce qu'elle est» et «*ce* qu'elle a». Maintenant, voici un autre exemple NON: ***Les enfants nagent***.
Élève: On dit quoi ils font.
Enseignant: On dit...
Élève: On dit ce qu'ils font. Dans les OUI on dit quoi elles, on dit ce qu'elles sont et dans les NON on dit ce qu'elles font.

Enseignant: *(Pour rappeler la démarche)* Je vous donne encore un exemple OUI et on va voir si cela confirme ce que vous dites. ***Craig est gentil.***
Élève: C'est un OUI?
Enseignant: Oui, c'est un OUI.
Élève: Oh! Alors, on faut effacer «filles».
Enseignant: **Il** faut effacer «filles»? Bon, mais quand on changera d'avis, on rayera plutôt. Comme cela, on pourra revenir sur nos idées si on a besoin... Alors, il faut rayer «filles». Peux-tu expliquer pourquoi on devrait rayer «filles»? *(L'enseignant veut amener les élèves à distinguer les attributs essentiels des attributs non essentiels)*
Élève: Parce que «Craig est gentil» et «Cara est gentille», c'est tous les deux des exemples OUI. Alors les OUI, ça peut être des filles ou des garçons.
Enseignant: Est-ce que tout le monde est d'accord là-dessus?
Élève: Oui, parce qu'on cherche ce qui est pareil. *(Prise de conscience de la démarche)*
Enseignant: Bon, vous avez raison. Est-ce qu'il y a autre chose qui est pareil?
Maintenant, je vous donne encore un OUI et un NON pour que vous puissiez les comparer: ***Mes frères sont malades***. Ça, c'est un OUI. Et voici un NON: ***Les garçons jouent au ballon***.
Élève: Les OUI, c'est toujours ce qu'ils sont et les NON, c'est ce qu'ils font.
Enseignant: Bon, alors, si on dit toujours ce qu'ils **sont**, je souligne ce mot au tableau. *(Support de la mémoire)*
Élève: C'est toujours des personnes.
Élève: C'est toujours le verbe être au présent.
Enseignant: Bon, alors je note vos idées... Et voici deux autres exemples, un OUI et un NON. ***Cet animal était cruel*** est un OUI et ***Travis a un chat*** est un NON.
Élève: Un animal, c'est pas une personne.
Enseignant: Non, un animal, ce n'est pas une personne. Alors on doit rayer «C'est toujours des personnes».
Élève: Mais c'est toujours ce qu'ils sont.
Enseignant: Oui. Est-ce qu'il y a autre chose qu'on peut rayer? Regardez bien les exemples et regardez aussi ce qu'on a noté. *(Recherche des différences)*
Élève: On peut enlever «C'est toujours le présent».
Enseignant: Pourquoi?
Élève: Parce que «cet animal était cruel», ce n'est pas au présent.
Enseignant: C'est vrai. Alors je raye. Regardez bien les exemples OUI. Est-ce qu'ils indiquent toujours ce qu'ils sont?
Élève: Oui.
Enseignant: Oui. Même si le temps change, c'est toujours ce qu'ils sont...
Je vous donne deux nouveaux exemples: ***Le repas est bon*** va dans la colonne OUI et ***Il mange mal***, dans la colonne NON.

Élève: On dit ce que le repas est.
Élève: C'est toujours le verbe être.
Enseignant: Oui. Est-ce qu'il y a autre chose qui est toujours pareil que vous n'avez pas encore dit? *(Incitation à la comparaison); (Silence)*
Élève: C'est toujours le verbe être à la troisième personne de la conjugaison.
Enseignant: Oui, tu as raison, mais si je te dis que ***Nous sommes malades*** *(l'enseignant écrit ce nouvel exemple sur un des morceaux de cartons vides, puis il l'affiche)* est un OUI aussi, est-ce que c'est encore vrai que tous les exemples sont à la troisième personne?
Élève: Non. Alors on n'écrit pas ça. On n'écrit pas que c'est la troisième personne.
Enseignant: En effet. La personne de la conjugaison n'a pas d'importance. Je vais vous relire tous les exemples OUI. Regardez-les bien... Vous dites qu'à chaque fois, c'est ce qu'ils **sont**. Quel mot indique ce qu'ils sont? Par exemple dans «Cara est gentille».
Élève: «Gentille» nous dit ce que Cara est. Et pour «Jennifer est triste» c'est «triste» qui nous dit ce qu'elle est. Et Craig, c'est «gentil». Pour les frères, c'est «malades».
Enseignant: Bon, je souligne ces mots. Quelle sorte de mots est-ce que c'est? Des verbes? Des noms?
Élève: Adjectifs qualificatifs.
Enseignant: À chaque fois? Vérifiez, je les souligne tous.
Élève: Oui, à chaque fois.
Enseignant: Où est-il placé dans la phrase cet adjectif? *(Recherche des attributs manquants)*
Élève: À la fin.
Enseignant: Oui. Est-ce que quelqu'un peut dire cela d'une autre façon?
Élève: Il est après le verbe être.
Enseignant: Après le verbe être. Est-ce que c'est vrai à chaque fois? Vérifiez.
Élève: Oui.
Enseignant: Bon, je note. Alors résumons ce qu'on trouve à chaque fois dans les exemples OUI jusqu'à maintenant. *(Récapitulation)* Regardons ce que nous avons gardé sur le tableau: le verbe être; un adjectif qualificatif qui indique ce qu'ils sont; l'adjectif qualificatif est placé après le verbe être. Quand vous dites «ce qu'ils sont», qui est ce «ils»?
Élève: C'est la personne.
Élève: Ou l'animal.
Élève: Ou le repas.
Enseignant: La personne ou l'animal ou le repas, qu'est-ce que c'est dans la phrase? Quelle est la fonction de ces mots? *(Recherche des attributs manquants)*
Élève: C'est un nom.

Enseignant: Est-ce que le nom est une fonction? Qu'est ce que ce mot fait dans la phrase? Qu'est-ce que ça fait par rapport au verbe?
Élève: C'est le sujet.
Enseignant: Oui. On dit comment le sujet est. Vous êtes d'accord qu'à chaque fois, on dit comment le sujet est?
Élève: Oui, «Cara est», «Jennifer est», «Craig est», «mes frères sont», «cet animal était», «le repas est».
Enseignant: Bon regardez maintenant ces exemples OUI. Quel est le lien entre le sujet et l'adjectif qualificatif? *(Recherche des attributs manquants)* Comment est-ce qu'ils sont reliés entre eux? *Jennifer* est *triste*, *Cara* est *gentille*, *Craig* est *gentil*, *nous* sommes *malades*.
Élève: On sait comment ils sont.
Élève: Ils vont ensemble.
Enseignant: Qu'est-ce qui te fait dire qu'ils vont ensemble? Comment peux-tu être sûr de cela? Pourquoi est-ce que *Cara* et *gentille* vont ensemble et *Craig* et *gentil*?
Élève: *Cara*, c'est une fille, alors *gentille*, c'est féminin. Mais *Craig*, c'est un garçon, alors *gentil* est masculin.
Enseignant: Oui, c'est le même genre que le sujet. Est-ce qu'il y a autre chose?
Élève: Non. C'est singulier pour *Cara* et pour *Craig*. Mais *mes frères*, c'est pluriel, alors *malades* est au pluriel.
Enseignant: Oui. Est-ce que c'est vrai à chaque fois? Vérifiez, prenez votre temps. *(Incitation à la vérification); (Pause.)*
Élève: Oui, c'est vrai à chaque fois.
Enseignant: Bon, vous avez raison. C'est aussi le même nombre que le sujet. Je vous donne encore deux exemples OUI. Vérifiez. ***Brittany est fatiguée*** et ***Amy est une fille***.
Élève: Mais une fille, c'est pas un adjectif!
Enseignant: C'est vrai. On appelle cela un groupe nominal; on dit nominal parce que c'est un groupe de mots qui vont ensemble et dont le plus important un nom... Mais pourtant, je vous dis que c'est un exemple OUI. Quelle serait l'explication alors?
Élève: On dit encore ce qu'elle est.
Enseignant: Est-ce qu'il y a toujours un lien entre le sujet «Amy» et «une fille»? *(Incitation à la vérification)*
Élève: Oui, ça dit toujours ce qu'elle est. C'est féminin et c'est singulier, comme *Amy*.
Enseignant: Bon. Alors le mot qui indique ce qu'on est peut être *soit* un adjectif qualificatif, *soit* un groupe nominal, mais dans les deux cas, cela s'accorde en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). C'est le même genre et le même nombre que le sujet. Voici encore un exemple: ***Ann est une élève de 7e année.*** Quelle est la partie de la phrase qui indique ce qu'est Ann?
Élève: Une élève de 7e année.
Enseignant: Est-ce que c'est un adjectif qualificatif ou un groupe nominal?

Élève: C'est comme «Amy est une fille». Alors c'est un groupe nominal.

Phase 2: représentation mentale

Enseignant: Oui. C'est bien. Je pense que vous commencez à bien comprendre ce qu'il faut pour être un exemple OUI. On va essayer autre chose; cette fois, je ne vous dis plus si c'est un OUI ou un NON, c'est à vous de me le dire; et soyez prêts à expliquer vos réponses! *(Évaluation formative)*. Voici l'exemple: ***Grand-père est dans le jardin.***
Élève: C'est un NON.
Enseignant: Pourquoi?
Élève: Ça ne dit pas ce qu'il **est**.
Enseignant: Qu'est-ce qui ne dit pas ce qu'il est?
Élève: «dans le jardin». Ça dit **où** il est.
Enseignant: Oui, vous avez raison. C'est un NON parce que «dans le jardin» indique le lieu où il se trouve. Ça ne dit pas ce qu'il est. Maintenant un autre exemple: ***Picasso est un grand peintre.***
Élève: C'est un OUI, parce que c'est comme «Amy est une fille».
Élève: Mais ce n'est pas un adjectif.
Élève: Non, mais tu peux aussi avoir un groupe nominal. Alors ça va!
Élève: Ah oui, j'avais oublié.
Enseignant: Est-ce que «un grand peintre» indique ce que Picasso est?
Élève: Oui. Dans la vie, il est un grand peintre. Il était, mais maintenant, il est mort.
Enseignant: Oui, si tu veux, on peut changer: Picasso était un grand peintre». Alors, qui peut donner les raisons pour lesquelles c'est un OUI? *(Récapitulation)*
Élève: On dit ce qu'il est. Il y a le verbe être. Il y a les deux parties.
Enseignant: Qu'est-ce que tu veux dire par «il y a les deux parties»?
Élève: «Picasso», ça va avec «un grand peintre». C'est masculin et singulier.
Enseignant: Oui, c'est bien. Il y a un lien entre les deux mots parce qu'ils indiquent la même personne. Et puis? Qu'est-ce qu'on n'a pas encore dit? Regardez où «un grand peintre» est placé. *(Recherche des attributs manquants)*
Élève: Ah oui, c'est après le verbe.
Enseignant: C'est ça! Pour le concept que nous sommes en train d'étudier, la partie qui indique ce que quelqu'un ou quelque chose **est**, doit être placée après le verbe. Est-ce que quelqu'un sait comment s'appelle cette partie de la phrase? *(Silence.)*
Enseignant: Cela s'appelle «**un attribut du sujet**». *(Il écrit cette expression.)* Comprenez-vous pourquoi? *(Introduction de l'étiquette)*
Élève: Parce que ça dit ce qu'il est, ce que le sujet est. Comme... c'est l'attribut! Ça dit une caractéristique du sujet.

Enseignant: Bon. Alors reprenons ce qu'on a vu jusqu'ici: un attribut du sujet indique ce que quelqu'un ou quelque chose est, est placé après le verbe être et s'accorde en genre et en nombre avec le sujet qu'il qualifie. Enfin, si je vous dis ***Picasso, un grand peintre, est mort.*** Est-ce que «un grand peintre» est l'attribut du sujet «Picasso»?
Élève: Oui. Ça dit ce qu'il est.
Élève: Mais c'est **avant** le verbe être!
Enseignant: C'est ça. Ce n'est pas un attribut parce que c'est placé avant le verbe. Mais il y a quand-même un attribut dans cette phrase. Quel est l'attribut?
Élève: «mort». Ça dit ce qu'il est et c'est placé après le verbe être.
Enseignant: Oui, dans cet exemple, c'est «mort» qui est l'attribut. Mais vous avez raison, «un grand peintre», qui est placé **avant** le verbe être, indique aussi ce que Picasso est. Quand je dis, «Picasso, un grand peintre», je fais une petite pause. Quand je l'écris, je sépare les deux parties par deux virgules. Dans ce cas, «un grand peintre» n'est pas un attribut, mais une **apposition**. On dit que «un grand peintre» est mis en apposition. Une apposition indique aussi ce que la personne est, mais est placée immédiatement à côté du nom, entre deux virgules. *(Lien avec un autre concept du même réseau conceptuel)*
Élève: Sinon, c'est pareil? Alors, c'est presque la même chose.
Enseignant: Oui. L'attribut fait partie du groupe **verbal** et il est placé après le verbe. On pourrait dire qu'il qualifie le nom par l'intermédiaire du verbe. L'apposition qualifie aussi le nom, s'accorde en genre et en nombre avec ce nom, mais fait partie du groupe **nominal**. Voyons encore un exemple: ***Les enfants sont malades***. Est-ce que «malades» est attribut ou mis en apposition?
Élève: Attribut, parce qu'il fait partie du groupe verbal.
Enseignant: Est-ce que vous pouvez modifier la phrase de façon à ce «malades» devienne apposition? Prenez votre temps.
Élève: Les enfants, malades, sont tristes.

Phase 3: abstraction

Enseignant: Oui, c'est ça. Bon, mais on reviendra sur l'apposition un autre jour. Mais qui peut inventer un exemple avec un attribut du sujet maintenant? Prenez votre temps. Vous pouvez les écrire si vous voulez. *(Création d'exemples)*
Élève: Mon chien est un colley.
Enseignant: Est-ce que c'est correct? Qui peut expliquer pourquoi? *(Incitation à la justification)*
Élève: Oui. Parce que «colley» dit ce que le chien est.
Enseignant: Oui, il qualifie le sujet. Quoi d'autre? Regardez la liste des caractéristiques du concept.
Élève: «Colley» fait partie du groupe verbal, et il est placé après le verbe être. Il est relié au nom. C'est masculin comme le mot «chien», et singulier aussi.

Enseignant: Oui. Et quelle est la nature de l'attribut? Est-ce que l'attribut est un adjectif qualificatif?
Élève: Non. C'est un nom. Vraiment, c'est un groupe nominal parce qu'il est avec un autre mot: «un colley».
Élève: Helen est ma cousine. On dit ce qu'elle est, le verbe qualifie le nom. «Helen» est féminin et singulier et «ma cousine» aussi. C'est la même personne. Pour un garçon, je dirais «Jeremy est mon cousin».
Enseignant: Bien. Est-ce que tu pourrais modifier ta phrase pour que l'attribut soit exprimé par un adjectif qualificatif?
Élève: Helen est grande.
Enseignant: Bon. Comment s'appelle le concept qu'on a appris aujourd'hui?
Élève: L'attribut du sujet.
Enseignant: Très bien. Un autre détail à propos de l'attribut du sujet: quelquefois, l'attribut du sujet n'est pas utilisé avec le verbe être, mais avec un verbe très proche, comme devenir ou sembler. Elle est gourmande ou elle semble gourmande ou elle paraît gourmande, c'est très proche. Nous y reviendrons plus tard. On va s'arrêter là pour aujourd'hui.

Suivi

Pour la prochaine période, l'enseignant donne un devoir aux élèves: ils devront chercher des phrases contentant des exemples d'attributs du sujet et de noms mis en apposition. Ils les chercheront dans des textes sur des athlètes participant aux jeux olympiques. Ils devront justifier chacun de leurs exemples en s'appuyant sur la liste d'attributs essentiels. On peut aussi renforcer les connaissances acquises en faisant utiliser des attributs du sujet au cours d'activités et de jeux. Plus tard, les élèves devront utiliser ces deux formes, parmi d'autres, dans leurs productions écrites, c'est-à-dire dans les articles qu'ils écriront sur des athlètes de l'équipe olympique canadienne.

Objectivation

Animer une discussion sur l'activité pour faire ressortir les stratégies les plus efficaces pour bien saisir le concept. Par exemple, on peut souligner l'importance d'exprimer son avis même si tous les autres ne sont pas d'accord et même si on se trompe. Signaler aussi l'utilité de faire le lien entre le concept en question et d'autres concepts reliés ou semblables.

Développement de la langue

L'enseignant s'appuie sur les idées exprimées par les élèves pour présenter le vocabulaire et les structures qui leur permettront de parler de l'attribut du sujet. De cette manière, il établit ce lien indispensable avec les connaissances antérieures des élèves.

À mesure que les élèves analysent de nouveaux exemples, la connaissance des termes et des structures reliés au concept se trouve renforcée puisqu'ils sont amenés à les répéter maintes fois dans un

contexte significatif. Au cours de la discussion, ils ont ainsi appris à utiliser avec assurance la structure «on dit **ce** qu'elle est», et des mots comme «le genre» et «le nombre».

Ayant acquis une connaissance conceptuelle des éléments de la langue, les élèves sauront reconnaître ces éléments et les utiliser dans leurs productions orales et écrites. L'utilisation d'une méthode inductive comme l'acquisition de concepts permet d'éviter que les élèves apprennent par coeur la définition d'un attribut du sujet, par exemple, mais ne sachent ni en reconnaître un dans une phrase, ni en utiliser à bon escient dans leurs propres compositions.

Exemple 4

Matière: **Français et hygiène**

Niveau: **7e année**

Contexte

Dans une unité sur les stéréotypes dans les vidéoclips[4], les élèves ont fait en activité d'amorce un schéma conceptuel du terme «vidéoclip». Cette activité permet de partir de leur connaissance préalable du sujet pour présenter le vocabulaire et les structures de base dont ils auront besoin pour aborder les notions introduites dans l'unité. Ils ont ensuite élaboré un questionnaire pour faire un sondage et pour mettre en évidence leurs habitudes, individuellement ainsi qu'en tant que groupe, face à la télévision et aux vidéoclips.

Au cours de cette activité, les élèves sont amenés à saisir un concept complexe, celui de stéréotype, en en découvrant graduellement les attributs essentiels. Cette étape indispensable devrait les préparer à mieux comprendre les idées clés du reste de l'unité.

Cette activité présente l'exemple d'un concept difficile à enseigner pour plusieurs raisons:

- c'est un concept abstrait;
- il est apparenté à d'autres concepts (comme la discrimination, le préjugé, le racisme, le sexisme) avec lesquels on a tendance à le confondre;
- il a un niveau peu élevé de validité, c'est-à-dire qu'il y a peu de consensus sur sa définition. En effet, la définition de certains concepts est indiscutable (c'est le cas du concept de «rectangle» par exemple), alors que celle d'autres concepts varie selon les individus (c'est le cas du concept de «beauté»).

Préparation

Préparer une série d'exemples et de non-exemples. Il peut s'agir de phrases, de photos publicitaires ou autres, de dessins humoristiques. On les trouvera dans la littérature, dans les paroles de chansons, dans les magazines pour les jeunes. Le concept de «stéréotype» étant étroitement lié à la culture, il faut faire attention de choisir des exemples et des non-exemples qui seront perçus ainsi par tous les élèves. On doit tenir compte de leur âge, de leur origine ethnique et de leur milieu.

---

[4] *Les Stéréotypes dans les vidéoclips : unité intégrée pour la 7e année*, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi, 1994. Disponible au Book Bureau.

Concept: un stéréotype	**Type de concept:** conjonctif

Attributs essentiels	Attributs non essentiels
• uniformisation du groupe victime • déformation de la réalité • idée reçue (opinion ou croyance préconçue, acceptée ou partagée par beaucoup, parti pris) • déséquilibre dans la représentation (sous-représentation ou sur-représentation)	• la race • le sexe • la nationalité • la religion • l'âge • les capacités physiques • l'aptitude

Exemples	Non-exemples
• les filles sont émotives • les Noirs dansent bien • les aveugles entendent très bien • les artistes sont excentriques • les Américains sont chauvins • les Français sont bons vivants • les hommes ont le sens des affaires • les Amérindiens sont bons chasseurs • les filles ne sont pas bonne en maths • les Allemands sont méthodiques et disciplinés	• une femme musclée (haltérophile) • un homme qui pleure • de bons danseurs blancs • un papa qui change les couches de son bébé • une équipe de hockey mixte • les enfants perdent leurs dents de lait vers l'âge de six ans • certains garçons sont émotifs • un garçon qui fait du patinage artistique • une personne qui fait du sport en fauteuil roulant • deux vieilles femmes qui jouent au billard • un Amérindien en homme d'affaires • une femme astronaute

Présentation

- Diviser le tableau en deux colonnes. Inscrire OUI comme titre pour la colonne de gauche et NON pour celle de droite.
- Expliquer aux élèves que vous allez faire une sorte de jeu. Leur indiquer clairement ce qu'ils doivent faire. Suivre les étapes de la démarche telle que décrite à la page 27.
- On aura peut-être besoin de clarifier des termes comme «concept», «attributs», «essentiel» à l'aide de synonymes pour s'assurer que les élèves les comprennent.
- Les exemples les moins flagrants susciteront probablement des discussions. Il est possible que les élèves ne s'accordent pas sur l'appartenance à la colonne OUI ou à la colonne NON. Ils peuvent ne pas être d'accord sur le fait que telle ou telle représentation soit

ou non un stéréotype, puisque la notion de stéréotype est reliée à nos valeurs personnelles et sociales. Ce qui compte, c'est qu'ils s'accordent sur la définition du concept de stéréotype.

Suivi

Au cours des activités ultérieures de l'unité, les élèves auront l'occasion d'appliquer leur compréhension du concept de stéréotype à plusieurs reprises: ils analyseront des vidéoclips pour déterminer la présence de stéréotypes sexistes, feront l'étude de cas de personnes ayant subit des effets néfastes de stéréotypes et proposeront des solutions à aux problèmes de ces personnes sous forme de jeu de rôle.

Objectivation

Amener les élèves à réfléchir à la démarche qu'ils ont suivie, à ce qui les a aidé et, le cas échéant, aux raisons pour lesquelles ils ont fait fausse route. Leur poser des questions comme: Au début, qu'est-ce que vous pensiez? Quels indices vous ont aidés? Pourquoi vous êtes-vous trompés ici?

Développement de la langue

Dans le cadre de cette unité, il est important que les élèves saisissent bien le concept de stéréotype. Des élèves de 7e année auraient beaucoup de difficulté à discuter dans l'abstrait de la distinction entre ce concept et les concepts de préjugé, de discrimination ou de sexisme. En langue seconde, la tâche serait d'autant plus ardue. La méthode employée ici permet de baser la discussion sur des exemples concrets, tout en faisant intervenir les connaissances et les perceptions des élèves, ce qui apporte un soutien indispensable à la compréhension du concept comme au développement de la langue seconde. L'acquisition de concepts les sensibilise à la nécessité d'utiliser le mot juste, de prêter attention aux nuances.

Exemple 5

Matière: **Éducation artistique: arts visuels et français**

Niveau: **1re ou 2e année**

Contexte Dans une unité sur le sens de l'organisation où seront présentés quelques principes qu'utilisent les artistes dans l'exécution de leurs idées, on a choisi le thème du design vestimentaire.

On décide d'amorcer l'unité en présentant le concept de motif régulier. Avec de jeunes enfants, la méthode de l'acquisition de concepts peut facilement prendre la forme d'un jeu.

Préparation S'assurer que les exemples choisis représentent une variété de motifs: des motifs de ligne, de couleur, de texture et de forme. Avec de jeunes enfants, on utilisera des objets concrets plutôt que des illustrations et on présentera des exemples de motif apparents.

Concept: motif régulier	**Type de concept:** disjonctif

Attributs essentiels	Attributs non essentiels
• un élément visuel (soit la ligne, la couleur, la texture ou la forme) • la répétition	• le matériau dont est fait l'objet • la fonction de l'objet

Exemples	Non-exemples
• vêtements présentant un motif régulier • tissus présentant un motif régulier • papier d'emballage présentant un motif régulier • papier peint présentant un motif régulier • vaisselle présentant un motif régulier	• vêtements, tissus, papiers d'emballage, papiers peints, vaisselle sans motif (de couleur unie) ou avec motif irrégulier

Présentation Présenter les exemples et les non-exemples en suivant la démarche décrite dans la description de la méthode. Il faudra aider les élèves à exprimer leurs hypothèses et à justifier leurs réponses. En fin d'activité, leur demander de placer eux-mêmes les exemples soit avec les exemples «oui», soit avec les exemples «non».

Suivi

- Inviter les élèves à porter un vêtement présentant un motif apparent. Discuter de ce qui est répété dans le motif: la ligne, la couleur, la texture, la forme.

- Faire des activités à partir de l'histoire *Les fantaisies de l'oncle Henri*. Inviter les élèves à réfléchir à l'organisation du motif de la chemise de l'oncle Henri. Préparer les élèves à la compréhension de l'histoire en utilisant une méthode comme la lecture à haute voix faite aux élèves, décrite à la page 142. Lire l'histoire et l'exploiter en fonction des objectifs du programme de français (étudier, par exemple, la structure de l'histoire).

- Proposer aux élèves de créer un motif sur un T-shirt. Faire un remue-méninges pour avoir des idées. Classer les idées selon le type de motif (la ligne, la couleur, la texture, la forme). Discuter de la façon de créer les motifs (par exemple, impression digitale ou impression avec matrice utilisant de l'encre à tissu) et expérimenter plusieurs méthodes. Une fois la décision prise, reproduire le motif sur un vrai T-shirt et le signer.

- Demander aux élèves d'expliquer l'idée ou le sentiment qu'ils ont voulu créer sur leur T-shirt. Quels éléments ont-ils utilisés pour créer leur motif?

- Créer une histoire en se basant sur le motif du T-shirt et en se servant de la structure de base de l'histoire lue plus tôt.

- Exposer les T-shirts sur un mur ou fabriquer des mannequins en carton et les habiller avec les T-shirts. On pourrait aussi organiser un défilé de mode pour porter les T-shirts, dans le cadre d'une journée spéciale.

- On peut aussi faire l'intégration avec le programme de mathématiques en utilisant un tableau avec les nombres de 1 à 100 disposés en dix rangées. On peut demander aux élèves de créer des motifs en recouvrant tous les nombres pairs ou les sommes obtenues si on additionne systématiquement le chiffre 9 en partant du 9, etc. On peut demander aux élèves de créer un motif ou une régularité et faire expliquer quel est le motif par un camarade.

Objectivation

Inviter les élèves à regarder les exemples et les non exemples affichés, ainsi que la grande feuille sur laquelle on aura noté leurs remarques. Leur demander de penser à ce qu'ils ont fait ou pensé pour trouver la réponse. Leur poser des questions comme: Est-ce que ça aide de chercher «ce qui est pareil»? «À quel exemple est-ce que vous avez pensé *Ça y est, j'ai trouvé!* et pourquoi?»

En utilisant cette méthode, on amène les élèves à observer attentivement, puis à exprimer ce qu'ils perçoivent. Les objets concrets qui leur sont présentés servent de support tant pour exprimer leurs pensées que pour interpréter ce que dit l'enseignant.

L'apprentissage coopératif

Définition

L'apprentissage coopératif ou le travail en groupes coopératifs est une façon d'organiser l'interaction entre les élèves, de structurer leur apprentissage pour les encourager à travailler ensemble. (On peut aussi créer des structures compétitives ou individualistes.) Le travail en groupes coopératifs diffère du travail en groupes traditionnel de plusieurs façons:

- le rôle de chaque membre du groupe est clairement défini;
- tous les membres du groupe contribuent à remplir la tâche;
- on vise le développement d'habiletés sociales;
- les membres du groupe réfléchissent au fonctionnement du groupe et au travail accompli.

Démarche

Il y a plusieurs façons d'organiser les groupes coopératifs. Elles ont, cependant, certaines étapes en commun:

- former des groupes. Le plus souvent, il s'agit de groupes hétérogènes;
- expliquer l'activité;
- rappeler aux élèves les principes de l'apprentissage coopératif: ils doivent travailler ensemble, s'entraider et fournir une réponse ou un produit par groupe; chaque individu est responsable du travail du groupe et doit être capable de l'expliquer et le défendre. Préciser aussi que le groupe sera évalué par rapport aux habiletés de coopération de ses membres aussi bien qu'à leur réponse ou à leur produit. L'explication variera selon l'expérience qu'ont les élèves de cette façon de travailler;
- se partager les rôles à l'intérieur de chaque groupe;
- de concert avec les élèves, décider des habiletés sociales (pas plus de 2 ou 3) à renforcer pendant l'activité et discuter des raisons pour lesquelles il faut apprendre ces habiletés. Si les élèves ont déjà travaillé en groupes coopératifs, ils auront une idée assez claire de leurs besoins. Sinon, ce sera à l'enseignant ou à l'enseignante de guider leurs choix d'après ses observations. Enseigner de façon explicite les habiletés sociales;
- faire l'activité;
- réfléchir sur le fonctionnement du groupe et sur le travail accompli. C'est cette réflexion qui fournit les suggestions pour améliorer le travail en groupe la prochaine fois.

Mise en garde

L'efficacité de cette méthode dépend du respect des principes de l'apprentissage coopératif. Les élèves:

- travaillent dans un contexte d'interdépendance positive;
- travaillent en petits groupes hétérogènes;
- sont responsables en tant qu'individus et en tant que membres du groupe;
- apprennent et mettent en pratique des habiletés de coopération;
- apprennent en parlant avec leurs pairs, avec des buts précis et dans des contextes variés.

Trucs pratiques

- Si les élèves ont peu d'expérience du travail en groupes coopératifs, former de petits groupes de 2 ou 3.
- Il est important que les élèves comprennent l'importance des habiletés sociales. C'est pour cette raison qu'il vaut mieux en choisir une ou deux ensemble, en rappelant les résultats des objectivations faites auparavant.

Applications

On choisit le travail en groupes coopératifs dans des situations où il est important que les élèves:

- apprennent mieux la ou les matières;

- soient plus motivés à apprendre;
- aient plus d'occasions de communiquer dans des situations authentiques;
- développent des habiletés sociales et personnelles;
- bénéficient d'un enseignement différencié qui répond mieux à leurs besoins individuels;
- fassent preuve de plus de respect envers les personnes de race, de culture, de religion, de capacités ou de sexe différents.

Développement de la langue

- L'enseignement explicite d'habiletés de coopération et la mise en pratique immédiate de ces mêmes habiletés développent le langage social du travail de groupe;
- Si l'on veut que les élèves s'expriment en français lors des activités coopératives, il faut signaler que cet élément est un objectif de l'évaluation. Les élèves doivent donc être au courant de cet objectif et il faut les guider. Il est important d'intégrer cette composante aux habiletés de coopération elles-mêmes, c'est-à-dire d'encourager les élèves à poser des questions à leurs pairs lorsqu'ils ont un problème de compréhension, à s'entraider pour comprendre ou pour trouver le mot approprié, à respecter leurs pairs dans ces circonstances, etc;
- On ne peut pas s'attendre à ce que les élèves utilisent de manière appropriée le langage relié au thème de l'unité si celui-ci n'a pas été suffisamment utilisé dans les activités précédant l'activité coopérative. Lorsque les élèves se constituent en groupes d'exploration, ils devraient commencer à utiliser le vocabulaire et les structures qu'on aura présentés durant l'activité en groupes de départ ou même plus tôt. Lorsqu'ils retournent dans leurs groupes de départ pour une mise en commun du travail fait en groupes d'exploration, on devrait s'attendre à ce que ces termes soient utilisés avec confiance.

Habiletés de coopération

En général il y a deux sortes d'habiletés à apprendre et à renforcer: des habiletés liées à la tâche elle-même et des habiletés sociales, c'est-à-dire celles qui facilitent le fonctionnement du groupe. Voici quelques exemples de ces deux types d'habiletés de coopération:

Habiletés liées à la tâche

- Poser des questions
- Demander des éclaircissements
- Vérifier la compréhension des autres
- Élaborer à partir des idées des autres
- Suivre des consignes
- Ramener le groupe au travail
- Tenir compte de l'écoulement du temps
- Pratiquer l'écoute active
- Partager les informations et les idées
- S'en tenir à la tâche
- Résumer à des fins de compréhension/ paraphraser

Habiletés liées au fonctionnement du groupe

- Reconnaître les contributions des autres
- Vérifier l'existence d'un consensus
- Exprimer poliment son désaccord
- Encourager les autres
- Exprimer son soutien
- Inviter les autres à s'exprimer
- Maintenir le calme/ réduire les tensions
- Jouer le rôle de médiateur ou de médiatrice
- Répondre aux idées exprimées
- Partager ses sentiments
- Féliciter ses pairs

Exemple 1

Matière: **Art dramatique**

Niveau: **1re année**

Contexte

Au cours d'une unité sur le thème de l'hiver, les élèves vont accueillir de nouveaux résidents dans leur ville. Il s'agit de personnes qui viennent d'Haïti, un pays chaud. Ils ne connaissent donc pas l'hiver en Saskatchewan. Au début de l'unité, ils ont parlé des diverses activités d'hiver qu'on aime (et qu'on n'aime pas) faire chez nous.

Il est normal de demander aux élèves de travailler individuellement, en petits groupes et en grand groupe au cours d'une unité. Dans le scénario décrit ici, les élèves n'ont jamais travaillé en groupes coopératifs et il faut leur apprendre à travailler de cette façon. Les premiers temps, on les habituera à cette méthode en faisant de courtes activités en groupes coopératifs dans le cadre d'une unité structurée plus traditionnellement.

Organisation

Les élèves travaillent en groupes de 2. À cet âge, ils auraient de la difficulté à gérer un groupe plus grand.

Déroulement

1. Proposer aux élèves de faire un jeu de rôle en partenaires. Une personne est résidente, l'autre vient d'Haïti. La résidente apprend à sa nouvelle amie comment pratiquer l'une des activités dont on a parlé: le ski, le patinage, le hockey.

2. Faire une objectivation du point de vue de l'expérience dramatique et du langage dont on a eu besoin.

3. Jouer le rôle d'un des nouveaux arrivés et annoncer une surprise: vos grands-parents vous ont offert une certaine somme pour rendre l'hiver plus agréable aux habitants de la Saskatchewan. Comment dépenser cet argent? Faire un remue-méninges et noter toutes les suggestions.

4. Après une période de réflexion, demander aux élèves de travailler en partenaires. Ils devront se mettre d'accord sur un projet en se basant sur les idées soumises lors du remue-méninges et le dessiner. Donner un titre à tous ces dessins et les afficher.

5. Proposer aux élèves de jouer le rôle des adultes qui décideront comment dépenser l'argent. Plusieurs élèves proposent des idées et expliquent leur choix. Enfin, on vote. On construira un parc.

6. Les élèves jouent maintenant le rôle d'architectes ou d'entrepreneurs. Toujours en équipes de deux, ils font une construction en pâte à modeler. Les oeuvres sont disposées sur la table. Les élèves font semblant d'être des résidents de la ville qui jouent dans leur nouveau parc.

7. Terminer l'unité en réfléchissant à l'expérience dramatique, aux habiletés qu'on a développées, aux difficultés qu'on a rencontrées.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

- Pendant le jeu de rôle (à l'étape 1), les deux **rôles** se complètent.
- Aux étapes 4 et 6, les deux partenaires doivent produire un dessin et un objet en pâte à modeler (**but** et **ressources**).
- Les produits des groupes sont affichés ou exposés. On choisit comme projet la proposition faite par un des groupes. Les élèves peuvent jouer avec les objets qu'ils ont construits (**récompense**).

Responsabilités

- Observer comment chaque élève participe au jeu de rôle et à la production du dessin et de l'objet. Évaluer la participation et la capacité individuelle de partager.

Habiletés de coopération

- Choisir des habiletés au niveau des élèves et qui conviennent aux objectifs de l'unité. Ici, par exemple, on pourrait choisir «partager le matériel» et «faire tous autant de travail».
- Discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles on voudrait travailler de cette façon.
- Enseigner les habiletés de façon explicite. On pourrait, par exemple, demander à deux élèves de mimer pour leurs camarades de classe ce que ferait un groupe qui partage le matériel et le travail, puis de mimer ce que ferait un groupe qui ne les partage pas. Enseigner aussi le langage nécessaire (voir ci-dessous).

Développement de la langue

- Enseigner le vocabulaire et les structures nécessaires pour partager le matériel et le travail :«Qu'est-ce que tu veux faire?» «Moi, je dessine et toi, tu colories.» «Est-ce que tu peux me donner

le bâton, s'il te plaît?»). Écrire ces expressions sur une grande feuille pour que les élèves puissent s'y référer pendant cette activité. Garder cette grande feuille affichée dans la classe aussi longtemps qu'il le faut: les élèves auront probablement besoin de travailler ces habiletés de coopération au cours d'autres activités durant l'année.

- Le travail en petits groupes fournit aux élèves des occasions plus nombreuses de parler de ce qu'elles sont en train de faire.

Réflexion

À ce niveau, c'est l'enseignant qui guidera la période de réflexion qui doit suivre une activité en groupe coopératif. On peut le faire en posant des questions telles que «Avez-vous réussi à partager les crayons de couleur?» ou en leur demandant de remplir une fiche pour exprimer la participation de chacun. Voir la page suivante pour un exemple.

Note

Pour plus de détails sur cette unité, veuillez consulter le programme d'études intitulé *Éducation artistique: Art dramatique pour l'élémentaire. Écoles d'immersion*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1992.

Coloriez le visage qui indique comment vous avez partagé le matériel.

Divisez la tarte pour montrer comment vous avez partagé le travail. Écrivez votre nom sur la part de tarte qui montre ce que vous avez fait.

Exemple 2

Matière: **Français**

Niveau: **3e ou 4e année**

Contexte

Dans une unité sur la structure du conte[5], l'enseignante commence par lire ou raconter quelques contes célèbres aux élèves. Au cours des activités d'apprentissage, les élèves travaillent en **groupes informels** de 2 ou 3. Elles devront ensuite rédiger un conte et pour cette activité de réinvestissement, des groupes plus formels seront constitués. On se concentrera alors sur le développement des habiletés de coopération. Le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler des contes sont présentés et renforcés tout au long des activités.

Activité 1

Organisation

Groupes informels de 2 ou 3, formés au hasard. On peut rapprocher les pupitres pour que chaque élève travaille avec un ou deux voisins ou les élèves peuvent s'installer à deux ou trois par table.

Déroulement

- Demander aux élèves comment s'appelle le genre d'histoires qu'on a lues en introduction. Introduire le mot «conte» si les élèves ne le connaissent pas et l'écrire au tableau.
- Demander aux élèves de former des groupes avec leurs voisins immédiats pour faire un remue-méninges à partir de la question «qu'est-ce qu'un conte?»
- Faire une mise en commun des idées des élèves. Les retranscrire et les classer ou les noter sous la forme d'un schéma conceptuel.
- Faire une lecture plus approfondie de plusieurs contes moins connus des élèves ou publiés dans des versions qu'elles ne connaissent pas. Faire anticiper les événements en invitant les élèves à se baser sur l'interprétation des illustrations, sur leur connaissance d'autres versions du conte ou sur leur connaissance de la structure des contes.

[5] Pour de plus amples renseignements, voir *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, pp. 169-175.

- Faire ressortir les éléments de la grammaire de récit[6], puis faire comparer la grammaire des divers récits. Pendant ces activités, les élèves, dans leurs groupes informels, répondent à une question. Par exemple:

  - Regardez l'illustration de la page 6. D'après cette illustration, qu'est-ce qui va se passer dans le dénouement (à la fin) du conte?
  - Quelles informations trouve-t-on au début du conte? Au milieu? À la fin?
  - Pensez à tous les contes que nous avons lus. Faites une liste de tous les objets magiques qui ont joué un rôle dans ces contes.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

Les deux membres du groupe se mettent d'accord sur leur réponse (**but**).

Responsabilités

L'enseignante fera appel à n'importe quel membre du groupe pour présenter les idées du groupe.

Habiletés de coopération

On parle doucement.

Développement de la langue

Lorsqu'elles sont dans leurs groupes informels, les élèves peuvent clarifier ou développer leurs idées en parlant avec leurs pairs, avant d'apporter leur contribution à l'ensemble de la classe.

Réflexion

L'enseignante observera le niveau de bruit pendant l'activité, la quantité d'idées et la qualité des réponses proposées par les groupes. L'objectivation qui suivra l'activité touchera ces deux derniers aspects.

---

[6] Pour de plus amples renseignements sur la grammaire de récit, voir *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, pp. 105-109.

Activité 2

Organisation Groupes hétérogènes du point de vue de l'habileté à écrire des élèves. Les groupes de 3 à 4 élèves travaillent assis autour d'une table. On devra avoir accès à un ordinateur à l'étape finale de la rédaction, sinon plus tôt.

Déroulement Pour la rédaction du conte, l'enseignante suit la démarche de l'expérience langagière[7]: elle fait un remue-méninges avec la classe entière et transcrit les idées des élèves sur une grande feuille; lors des étapes ultérieures du processus d'écriture[8], les élèves travaillent en groupes coopératifs et accomplissent à tour de rôle la tâche de scripteur. Chaque groupe écrit un conte en s'inspirant des listes d'idées notées plus tôt par l'enseignante.

Si les élèves ont peu d'expérience du processus d'écriture, on peut faire de chaque étape une leçon pour en enseigner de façon explicite les activités typiques. Dans ce cas, on soulignera les différences entre les diverses étapes en répartissant les rôles.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

Une des tâches importantes de l'enseignante est de structurer l'activité pour créer l'interdépendance positive dans chaque groupe. Ici, on le fera de plusieurs façons:

- chaque groupe doit rédiger un conte (**but**);
- le conte sera publié sous forme de livret qu'on lira aux élèves de maternelle et de 1re année (**récompense**);
- chaque élève sera responsable de guider une des étapes du processus d'écriture: écriture, révision, correction, post-écriture. (**séquence**). (L'étape de pré-écriture aura été faite avec l'ensemble de la classe sous la direction de l'enseignante);
- chaque élève aura un **rôle** à jouer et ce rôle changera d'une étape à l'autre (voir le tableau à la page suivante).

---

[7] Pour de plus amples renseignements sur l'expérience langagière, consulter les pages 87 à 96 du document *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire.*

[8] Pour de plus amples renseignements sur le processus d'écriture, consulter *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1992, pages 111 à 114.

Répartition des rôles selon les étapes du processus d'écriture

Étape	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D
écriture	**Coordinateur** • anime la discussion • clarifie la tâche • encourage les autres à ne pas s'éloigner du sujet	**Scripteur** • transcrit le conte • demande la clarification des idées si nécessaire • relit ce qui a été écrit	**Motivateur** • félicite les membres de leurs contributions • encourage la participation de tous les membres	**Moniteur** • rappelle au groupe de parler en français • fournit les termes ou le vocabulaire au besoin
révision	**Moniteur** • rappelle au groupe de parler en français • fournit les termes ou le vocabulaire au besoin	**Coordinateur** • anime la discussion • clarifie la tâche • encourage les autres à ne pas s'éloigner du sujet	**Scripteur** • écrit les révisions dans le texte • recopie le texte au propre si nécessaire	**Lecteur** • relit le conte en entier ou en parties • s'assure que tout le monde comprend les changements
correction	**Vérificateur** • consulte les dictionnaires et les grammaires si nécessaire • vérifie le texte à partir d'une fiche d'autocorrection	**Moniteur** • rappelle au groupe de parler en français • fournit les termes ou le vocabulaire au besoin	**Coordinateur** • anime la discussion • clarifie la tâche • encourage les autres à ne pas s'éloigner du sujet	**Scripteur** • écrit les corrections dans le texte • recopie le texte au propre si nécessaire
post-écriture	**Scripteur** • fait des suggestions pour la mise en page • transcrit le texte à l'ordinateur	**Illustrateur** • illustre le conte ou coordonne la production des illustrations	**Lecteur** • lit le conte aux divers publics disponibles	**Coordinateur** • anime la discussion • clarifie la tâche • encourage les autres à ne pas s'éloigner du sujet

Responsabilités

Chaque élève sera évalué en fonction de sa performance individuelle et du produit du groupe.

Habiletés de coopération

On se concentrera sur une seule habileté dans cette activité parce que les rôles sont assez complexes et les élèves assez jeunes. L'habileté dont il s'agit est «encourager les idées des autres».

Présenter l'habileté de coopération sous forme d'un tableau comme celui qui est proposé ci-dessous. Cette habileté fera l'objet d'une période de réflexion au niveau de chaque groupe et d'une période d'objectivation au niveau de la classe à la fin de l'activité.

Encourager les idées des autres	
Ce que je vois	Ce que j'entends
• On regarde la personne qui parle • On écoute attentivement • On note les idées de tout le monde • •	• Ça, c'est une bonne idée! • Qu'est-ce que tu penses, Sylvie? • Écoute ce que Nicholas a à dire. • Il faut noter cette idée. •

Développement de la langue

L'amorce et les activités d'apprentissage permettent la présentation et l'utilisation répétée du vocabulaire et des structures reliés au thème. Les activités de réinvestissement en assurent le renforcement.

L'utilisation des termes reliés aux contes est évaluée.

Le moniteur est responsable de contrôler divers aspects de l'utilisation de la langue au cours du travail en groupes.

On a prévu une auto-évaluation qui prend en compte l'utilisation du français pendant le travail en groupes.

Les activités en groupes coopératifs renforcent l'aspect oral d'un thème qui se concentre autrement surtout sur l'écrit.

Réflexion

On a prévu une auto-évaluation par les membres de chaque groupe par rapport au fonctionnement du groupe. L'objectivation à la fin de l'activité amène les élèves à réfléchir à tous les aspects du travail en commun.

Exemple 3

Matière: **Sciences humaines**

Niveau: **9e année**

Contexte

Dans une unité sur la culture[9], les élèves vont travailler tantôt individuellement, tantôt en groupes coopératifs pour explorer le concept d'image de soi et pour aborder le rôle de la culture dans la formation de l'image de soi. L'apprentissage coopératif se prête parfaitement à des activités comme celles-ci, qui amènent les élèves à discuter de questions personnelles (elles se sentent plus à l'aise pour en parler en petits groupes) et dont les objectifs comprennent la tolérance et le respect des autres.

Organisation

Les élèves travaillent en groupes hétérogènes (hétérogénéité surtout du point de vue culturel). Chaque groupe comprend de 4 à 6 élèves.

Disposer des chaises de manière à former un cercle par groupe et, dans la mesure du possible, laisser assez d'espace entre les cercles pour que chaque groupe ne puisse pas entendre les conversations des autres.

Déroulement

Activité 1

L'enseignante présente le terme «image de soi» et anime un remue-méninges pour faire une liste de tout ce qui peut affecter l'image qu'on a de soi (rôles, identité culturelle, activités, rapports avec les autres). Elle demande ensuite aux élèves d'essayer d'organiser ces suggestions en les classant dans plusieurs catégories ou en en faisant un schéma conceptuel.

Lorsque les élèves ont assez bien cerné les divers éléments qui peuvent affecter l'image qu'on a de soi, l'enseignante leur demande de se décrire en écrivant sur des morceaux de papier dix énoncés qui commencent par «je suis _____.» Ex.: Je suis un élève. Je suis ukrainien. Je suis joueur de tennis. Elle leur demande également de choisir parmi les rôles de leurs énoncés celui dont l'abandon transformerait le moins leur vie, puis celui qui la transformerait le plus.

---

[9] Voir *Sciences humaines : Guide d'activités pour la 9e année. Les fondements de la société*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, pp. IV - 7 à IV - 23.

Activité 2

L'enseignante organise l'apprentissage coopératif: elle divise la classe en groupes, enseigne les habiletés sociales, explique l'activité et répartit les rôles. Dans leurs groupes les élèves doivent discuter des découvertes qu'elles ont faites grâce à l'exercice de l'activité 1. Cette discussion doit prendre la forme d'une discussion ouverte[10] pour laquelle voici quelques directives:

- Tous les commentaires devraient se référer directement à la question. On devrait éviter tout commentaire, positif ou négatif, relatif à une autre contribution.
- On parle chacun son tour, une personne à la fois.
- Personne ne doit se sentir forcé de participer s'il n'est pas enclin à le faire.
- Mais chacun doit se sentir invité à participer.
- L'animateur du groupe facilite la discussion en reconnaissant les contributions sans les évaluer.
- Aucun commentaire rabaissant les autres ou soi-même n'est acceptable.

Ces directives aideront à établir l'esprit de groupe, élément essentiel pour l'apprentissage en groupes coopératifs.

Activité 3

L'enseignante distribue une copie du document d'information intitulé *J'ai porté ses mocassins* à chaque élève. Elle leur demande de lire le document, de s'assurer que tous les membres de leur groupe comprennent le texte et de discuter de plusieurs questions telles que:

- Qu'est-ce qui porte les gens à se taquiner et à se moquer les uns des autres?
- Que signifie «porter les mocassins» d'un autre?
- Dans quel sens les êtres humains sont-ils égaux?
- Quelle est la meilleure façon de se mettre à la place d'un autre?

Elle engage les élèves à employer diverses stratégies de lecture et à s'entraider pour comprendre le texte.

L'enseignante fait ensuite une mise en commun des discussions avec toute la classe.

Activité 4

L'enseignante propose aux élèves d'étudier la façon dont les Amérindiens voient l'être humain. Les peuples autochtones nous enseignent que l'être humain possède quatre dimensions liées et interdépendantes: le physique, le spirituel, l'affectif et le mental. Pour

---

[10] Pour de plus amples renseignements au sujet de la discussion ouverte, consulter *La santé : un point de vue autochtone, Unité intégrée pour la 9e année*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993, pp. 97-98.

être heureux, pour être en bonne santé, l'être humain doit satisfaire les besoins de ces quatre dimensions de façon équilibrée.

L'enseignante demande aux élèves de plier une feuille de papier en quatre et d'inscrire une des dimensions sur chaque quadrant. Ensuite, elle leur fait classer les dix énoncés de l'activité 1 selon les quatre dimensions du soi holistique. Elles peuvent en ajouter d'autres qui leur viennent à l'esprit et mettre de côté des rôles qui ne semblent pas trouver leur place.

De retour dans leurs groupes coopératifs, les élèves partagent ce qu'elles ont écrit. Chacune explique aux autres comment elle a classé ses énoncés et le groupe discute des différences. Exemple: Tania a classé son rôle «joueuse de soccer» sous l'aspect «physique» tandis que Kirsten a classé le même rôle sous «affectif» parce qu'elle joue uniquement pour l'aspect social de faire du sport.

Poursuivre les activités telles qu'elles sont décrites dans le guide d'activités de sciences humaines cité au début de cet exemple.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

Les membres du groupe doivent rester ensemble tout au long de l'unité. À la fin des activités, elles auront appris à faire confiance à leurs co-équipières; elles se rendront compte que ce qu'elles disent sera écouté et accepté sans critique. On aura développé un esprit de **groupe**.

S'assurer que chaque membre du groupe a un **rôle** spécifique à jouer.

Responsabilités

Dans l'activité 3, chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage. Par exemple, l'élève doit demander de l'aide si elle ne comprend pas le texte. Elle doit être en mesure de présenter le point de vue de son groupe lors de la mise en commun.

Chaque élève est également responsable de l'apprentissage des autres membres de son groupe. Si l'une d'entre elles ne comprend pas le texte ou les réponses du groupe aux questions sur le texte, les autres membres du groupe doivent l'aider.

Habiletés de coopération

On pourrait classer les habiletés nécessaires pour le travail de groupe en deux catégories: celles qui sont liées à la tâche et celles qui sont

liées aux relations entre les membres du groupe. Dans une unité comme celle-ci, des habiletés telles que «se concentrer sur la tâche» et «respecter les opinions des autres» conviendraient aux objectifs du programme.

On peut enseigner ces habiletés de plusieurs façons. La méthode selon laquelle on présente des exemples «oui» et des exemples «non» (voir la méthode intitulée «l'acquisition de concepts», page 27) prend du temps. Mais «respecter les opinions des autres» est l'un des objectifs relatifs aux valeurs dans cette unité sur la culture, ce qui justifierait l'emploi d'une telle méthode pour cette leçon.

Développement de la langue

Les élèves doivent s'entraider pour comprendre les textes en appliquant les stratégies de lecture qu'elles auront apprises. Le fait de travailler en groupes restreints offre l'occasion à chacune de parler de ses difficultés ou des stratégies qu'elle a mises en oeuvre pour comprendre certains passages. Le fait que l'activité soit structurée selon les principes de l'apprentissage coopératif impose cette entraide aux élèves.

Le dialogue est au coeur de l'apprentissage. La plupart des gens doivent verbaliser leurs idées pour mieux les explorer, les clarifier et personnaliser l'information et les expériences[11]. L'apprentissage coopératif favorise ce dialogue.

Réflexion

Amener les élèves à réfléchir au fonctionnement de leur groupe et à ce que la discussion en groupe leur a apporté.

[11] Judy Clarke ; Ron Wudenab ; Susab Eadie (1992). *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Éditions de la Chenelière. p. 12.

Exemple 4

Matière: **Sciences**

Niveaux: **Tous**

Contexte Savoir prendre des notes précises, détaillées et compréhensibles est une habileté qui figure dans plusieurs des procédés d'investigation scientifique. Il est donc important que les élèves commencent à développer cette habileté dès la première année. On peut utiliser des groupes coopératifs à long terme pour travailler certains aspects spécifiques de cette habileté: l'élève lira régulièrement les notes de sa partenaire en suivant à chaque fois des directives précises et l'aidera ainsi à améliorer sa prise de notes.

Organisation Les élèves travaillent en partenaires ou en groupes de trois au maximum.

L'organisation spatiale importe ici moins que l'organisation temporelle. Au début surtout, on planifiera soigneusement des leçons au cours desquelles les élèves devront prendre des notes en suivant des directives spécifiques adaptées à leur niveau et à l'activité. Elles les feront ensuite lire par leurs partenaires qui les analyseront pour vérifier si les directives ont été respectées.

Déroulement Les objectifs spécifiques diffèreront selon le niveau des élèves. Les exemples suivants donnent une idée de la gamme de possibilités. Les termes en caractères gras indiquent l'aspect de l'observation et de la prise de note sur lequel porte la leçon.

- En 1re année les élèves plantent des graines pour faire pousser des plantes. Elles doivent les observer et noter leurs observations dans un journal et sur des graphiques. Chaque élève lit les notes de sa partenaire et doit vérifier la **présence** des observations **essentielles** (date, quantité d'eau donnée, croissance).

- En 2e année, les élèves observent les conditions météorologiques à la même heure chaque jour pendant une certaine période de temps. Elles prennent note de leurs observations dans leur propre journal et doivent également essayer de faire des prédictions. On soulignera à quel point il est important d'observer soigneusement et de prendre minutieusement ses notes d'observation pour faciliter le partage des informations réunies. Il est également important, lorsque les élèves font des prédictions, que les données soient rapportées de façon **exacte**.

- En 3e année, les élèves cherchent des exemples de propriétés de plusieurs substances connues. Chaque groupe doit observer les substances, identifier leurs propriétés et en prendre note. Avec la classe entière, l'enseignante compile une liste des propriétés identifiées par les différents groupes, puis demande aux élèves de classifier ces propriétés. On décidera ensemble d'un format standard pour noter les propriétés des substances (par exemple, l'odeur, la texture, la couleur, la dureté, l'apparence à la loupe). Dans cette activité, on souligne auprès des élèves l'importance de la façon d'**organiser** les notes.

- Dans une unité sur les formes d'énergie, les élèves font osciller un pendule qui va heurter un bloc de bois. Elles doivent faire des prédictions, retenir le pendule et le relâcher, puis mesurer le déplacement du bloc de bois. Leur but est de découvrir s'il existe une relation entre le déplacement du poids du pendule et la distance parcourue par le bloc de bois sur le sol. Au cours de cette activité les élèves devront réunir des **données quantitatives**, faire un tableau des résultats et les analyser. Les élèves doivent noter les données de façon **systématique et ordonnée**.

- Les élèves vont faire des **recherches** sur l'une des ressources naturelles de la Saskatchewan en vue de préparer une affiche, un livret ou une présentation orale sur cette ressource. L'enseignante utilise cette activité pour apprendre aux élèves à **éviter le plagiat**. Elle leur propose d'utiliser de petites cartes pour organiser les données brutes. L'élève note sur chaque carte une question clé à laquelle elle cherche une réponse. Elle inscrit plusieurs mots ou petites phrases pour répondre à sa question et note aussi la source de l'information. Pour analyser ces notes, sa partenaire doit se poser des questions telles que: «Est-ce que l'information est complète?»; «Pourrait-on retrouver la source s'il le fallait?»; «Est-ce que ma partenaire a noté l'information en ses propres termes?».

- Dans une activité de découverte, on laisse les élèves faire des expériences sans leur donner le moindre indice de ce qu'elles vont découvrir. Elle doivent apprendre que dans ce cas, toute observation devient importante et devrait être rapportée minutieusement. Par exemple: on demande aux élèves de mettre un morceau de sucre dans un verre d'eau froide, de l'observer et de noter leurs observations. Elles doivent ensuite refaire l'expérience avec un verre d'eau froide et un verre d'eau chaude. Elles discutent des différences et doivent faire des inférences, tirer des conclusions. Dans une expérience comme celle-ci, différents phénomènes se produisent. L'élève devra faire une **description** de chacun, ne rien tenir pour négligeable. On veut leur enseigner ici

qu'on ne sait jamais quelles observations seront **critiques** lors d'une recherche scientifique.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

Il faudra enseigner des comportements permettant d'instaurer ou de renforcer la **cohésion du groupe**. Par exemple:

- faire deux commentaires positifs avant de faire une critique;
- pour chaque problème soulevé, essayer de proposer une solution de remplacement;
- critiquer le produit (des notes, dans ce cas-ci) et non pas la personne;
- faire des observations et non pas des accusations.

Les **rôles** des deux partenaires sont complémentaires.

Les partenaires ont un **but** commun: améliorer l'habileté de leur groupe à prendre des notes.

Responsabilités

Une élève est responsable de prendre des notes en suivant soigneusement les directives de l'enseignante; sa partenaire les analyse et le groupe apporte les modifications nécessaires (les notes sont réécrites plus lisiblement, sont réorganisées); puis le groupe soumet le produit final à l'enseignante. Dans le cas de problèmes impossibles à corriger après l'activité (manque d'information, observations incomplètes), les élèves font des annotations qu'elles peuvent joindre aux notes et à la fiche d'évaluation. L'enseignante évalue les notes par rapport aux critères établis à l'avance, mais aussi par rapport aux observations faites par les deux partenaires.

Habiletés de coopération

Les habiletés de coopération seront choisies en fonction de la tâche. On pourra apprendre à:

- critiquer de façon constructive;
- encourager sa partenaire;
- répondre aux suggestions de sa partenaire;
- démontrer son appréciation;
- exprimer son désaccord de manière agréable.

L'enseignante doit modéliser ces habiletés lorsqu'elle évalue les notes des élèves.

Développement de la langue

En travaillant régulièrement en petits groupes coopératifs pour améliorer leur prise de note, les élèves apprennent à utiliser elles-mêmes le vocabulaire nécessaire pour parler de cet élément essentiel des procédés d'investigation scientifique. Trop souvent, ce vocabulaire demeure un vocabulaire passif, que les élèves comprennent mais n'emploient pas.

En ayant souvent l'occasion de discuter de leur façon d'apprendre, les élèves prennent conscience de stratégies d'apprentissage importantes.

Réflexion

Amener les élèves à discuter de la façon dont elles travaillent ensemble et au fonctionnement de leur groupe. Cette réflexion est essentielle à toute activité en groupes coopératifs, même lorsque les groupes sont très restreints.

Exemple 5

Matière: **Hygiène et français**

Niveau: **7e année**

Contexte Dans le cadre d'une unité sur les stéréotypes dans les vidéoclips[12], les élèves font une étude critique de plusieurs vidéoclips du point de vue des stéréotypes sexistes.

Organisation Le «jigsaw» est une façon d'organiser des groupes d'apprentissage coopératif. Les élèves commencent leur travail dans un groupe appelé «groupe de départ», passent du temps à approfondir leurs connaissances d'un élément du travail dans d'autres groupes appelés «groupes d'exploration», puis reviennent dans leurs groupes de départ pour partager ce qu'elles ont appris. La démarche consiste souvent en cinq étapes:

Étape 1 - classe entière

- Former des groupes hétérogènes appelés «groupes de départ».
- Expliquer aux élèves les objectifs et les règles de ce genre d'apprentissage, surtout si elles n'y ont encore jamais participé.
- Discuter des habiletés de coopération à renforcer dans l'activité selon les besoins des élèves. Enseigner ces habiletés et décider de la façon de les évaluer.
- Expliquer les tâches à accomplir et indiquer quels seront les critères d'évaluation.

Étape 2 - groupes de départ

- Les élèves se partagent les rôles nécessaires pour accomplir la tâche et s'organisent. Elles font un travail préliminaire ou de préparation si nécessaire.
- Elles décident du groupe d'exploration dans lequel chacune va travailler. Si possible chaque élève va dans un groupe d'exploration différent.

---

[12] Pour plus de détails sur cette unité, consulter le document intitulé *Les stéréotypes dans les vidéoclips : Unité intégrée pour la 7e année*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

Étape 3 - groupes d'exploration

- Les élèves forment les groupes d'exploration et approfondissent leurs connaissances d'un élément ou d'un aspect du travail.

Étape 4 - groupes de départ

- Chacune étant «experte» dans un domaine différent, les élèves reviennent dans leurs groupes de départ. Elles partagent ce qu'elles ont appris dans les groupes d'exploration.

Étape 5 - classe entière

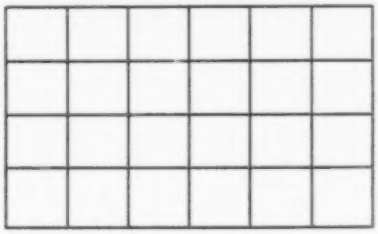
- Chaque groupe peut présenter les résultats de son travail au reste de la classe.

- On fait une objectivation non seulement du point de vue de la ou des matières étudiées, mais aussi des habiletés de coopération mises en pratique pendant le travail de groupe.

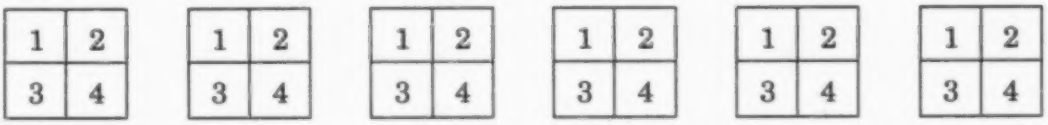
- On évalue le travail de groupe et les résultats du travail.

Représentation schématique de la méthode «jigsaw»

Étape 1 - Classe entière

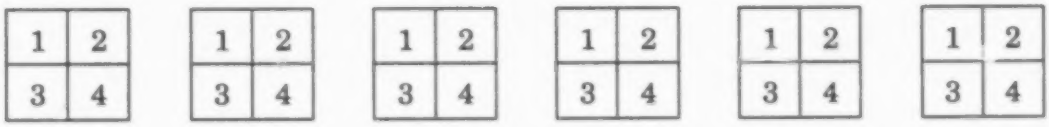


Étape 2 - Groupes de départ

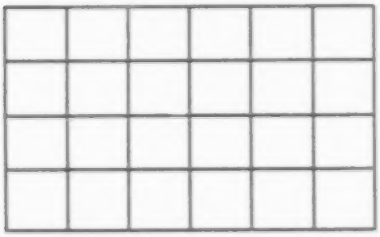


Étape 3 - Groupes d'exploration

Étape 4 - Groupes de départ



Étape 5 - Classe entière



Déroulement

Étape 1 - Classe entière

- Animer une discussion pour faire ressortir le vocabulaire se rapportant au sexisme dans les vidéoclips.
- Diviser la classe en groupes hétérogènes (surtout du point de vue des sexes). Discuter des habiletés de coopération à renforcer pendant l'activité.

Étape 2 - Groupes de départ

- Les élèves se partagent les rôles à l'intérieur de leurs groupes. Elles regardent ensuite une vidéo sur les vidéoclips sexistes et remplissent un tableau d'observation.
- Les élèves forment les groupes d'exploration et clarifient ce qu'elles devront faire dans ces groupes.

Étape 3 - Groupes d'exploration

- Chaque groupe d'exploration va regarder plusieurs vidéoclips en se concentrant sur un élément:

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Contenu et personnages masculins	Contenu et personnages féminins	Traitement formel des personnages masculins	Traitement formel des personnages féminins

- Les élèves se servent d'un tableau d'observation pour guider leurs discussions et pour prendre des notes.

Étape 4 - Groupes de départ

- Les élèves reviennent dans leurs groupes de départ qui comprendront au moins une experte pour chaque élément. Elles font une mise en commun de leurs observations à l'aide d'un tableau d'analyse et tirent des conclusions sur les stéréotypes sexistes dans les vidéoclips qu'ils ont vus.
- Dans chaque groupe, les élèves discutent du fonctionnement de leur groupe et réfléchissent à la façon de l'améliorer.

Étape 5 - Classe entière

- Chaque groupe partage ses observations et on fait une liste des stéréotypes sexistes les plus communs.

- L'objectivation de l'activité portera sur des questions telles que la difficulté de remplir les tableaux, les habiletés de coopération et les rôles.

- Les élèves termineront l'activité en écrivant dans leur journal personnel.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

- À l'étape 2, les groupes de départ ont un seul tableau à remplir par groupe (**ressources**). À l'étape 3, chaque élève doit remplir son propre tableau parce qu'elle en aura besoin dans son groupe de départ.

- Les élèves se partagent des **rôles** à l'intérieur des groupes de départ. Par exemple, la médiatrice dirige les discussions, la secrétaire remplit les tableaux, la porte-parole rapporte les résultats et la gérante organise les séances de projection de vidéoclips et le travail de groupe.

Responsabilités

- À l'étape de l'exploration, chaque élève devient experte pour le domaine qu'elle étudie dans son groupe. Elle sera ensuite responsable de partager son expertise avec les membres de son groupe de départ, qui auront chacune étudié un autre domaine.

- À l'étape 5, une élève présentera formellement les résultats du groupe, mais l'enseignante peut faire appel à n'importe quel membre du groupe pour fournir plus de détails sur la discussion ou pour donner son avis.

Habiletés de coopération

- Une habileté comme «exprimer son désaccord de manière agréable» conviendrait à cette activité, puisqu'il risque d'y avoir quelques différences d'opinion. Mais il faut toujours choisir l'habileté à renforcer en fonction des besoins des élèves et de concert avec elles si elles ont déjà participé à des activités coopératives.

- Enseigner formellement l'habileté et afficher des phrases clé à la vue de tout le monde pendant les activités de groupe.

Développement de la langue

Cette activité comprend un vocabulaire technique assez étendu (termes et expressions nécessaires pour parler du contenu et des formes caractéristiques d'un vidéoclip, vocabulaire nécessaire pour comprendre la vidéo et pour parler de la présence de stéréotypes dans les vidéoclips. Ce n'est qu'en utilisant ce vocabulaire à plusieurs reprises et dans plusieurs contextes (dans les différents groupes et avec la classe entière) que les élèves arriveront à le maîtriser.

Le langage relié aux habiletés de coopération est souvent oublié dans la salle de classe compétitive ou individualiste. Il est pourtant très important pour fonctionner dans la plupart des carrières et dans la vie sociale.

Plusieurs des concepts abordés dans cette unité sont abstraits et difficiles à cerner (ex.: un stéréotype, le sexisme). Pouvoir en discuter dans une atmosphère sécurisante aidera les élèves à mieux les comprendre.

Réflexion

Prévoir des moments de réflexion à la fin de chaque étape du travail en groupe.

Exemple 6

Matière: **Mathématiques intégrées à d'autres matières**

Niveau: **5e année**

Contexte Une unité sur l'amitié[13] présente l'occasion idéale pour tenter des activités coopératives pour la première fois. Avant d'accepter de travailler de cette façon, les élèves doivent comprendre quels sont les avantages de cette méthode et les raisons pour lesquelles on voudrait apprendre à fonctionner en groupe. Commencer par aborder ces questions au cours des discussions sur l'amitié et introduire le travail en groupes coopératifs dans plusieurs des activités et des centres d'apprentissage.

Organisation Plus l'organisation est simple, plus on a de chances d'avoir une première expérience positive de l'apprentissage en groupes coopératifs. Un groupe de deux ou trois offre une atmosphère sécurisante et n'est pas trop difficile à gérer pour des élèves inexpérimentés.

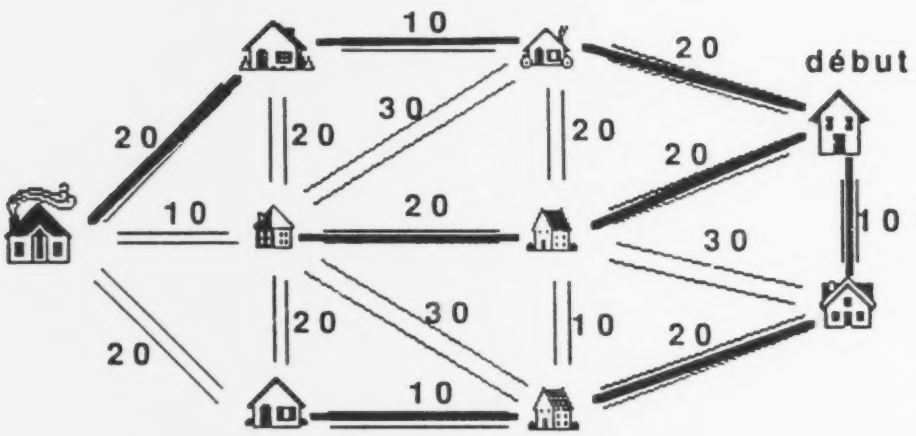
Il faut cependant prévoir tous les éléments essentiels des groupes coopératifs: regarder la salle de classe d'un oeil critique pour vérifier s'il y a moyen de réorganiser les tables et les chaises ou les pupitres afin de faciliter le passage d'une activité individuelle à une activité en paires.

On peut commencer par des activités très courtes, de deux ou trois minutes seulement.

Déroulement Commencer par des activités simples, engageantes et non menaçantes qui donnent aux membres du groupe l'occasion de mieux se connaître. Le fait de réussir le travail suscitera des sentiments positifs parmi les membres du groupe. Voici quelques exemples:

1. Chaque groupe doit résoudre un problème à partir d'une fiche d'activité. Les maisons représentent des maisons d'amies. Les nombres sur les routes entre les maisons représentent le temps qu'un chasse-neige prend pour nettoyer les routes après une tempête de neige. Quel est le temps minimum que doit prendre le chasse-neige pour nettoyer des routes de sorte que n'importe quelle amie peut se rendre chez toutes les autres (sans que le chasse-neige ait à nettoyer toutes les routes)? Chaque groupe explique sa solution à la classe, on discute et on réfléchit aux résultats.

[13] Voir *Mathématiques : Programme d'études pour l'élémentaire*, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993, pp. 737-775.



2. Les élèves estiment, mesurent et notent certaines données de leur partenaire, telles que la hauteur, la vitesse, le saut en hauteur, le temps pour faire un certain travail, etc. Chaque groupe fournit ses données pour faire un portrait de la classe. Discuter de l'organisation et de la présentation de ces données.

3. Les élèves développent un code et écrivent des messages codés à leur partenaire.

4. Apprendre à jouer des jeux coopératifs.

5. Explorer des techniques de résolution de conflits.

6. Faire un sondage sur les caractéristiques d'un ami. Les revues des jeunes offrent souvent ce genre d'article qui peut servir de modèle pour la rédaction des questions. Discuter de la nature de l'échantillon, de la méthode de collecte des données, de la taille de l'échantillon, du style et d'autres facteurs. Faire plusieurs étapes du sondage dans les groupes coopératifs: par exemple, la rédaction initiale des questions à poser, le calcul et l'analyse des résultats.

7. À la fin de l'unité, planifier une petite fête pour célébrer ses succès. Si on va faire des jeux ou manger quelque chose, calculer les quantités nécessaires pour toute la classe.

Éléments de l'apprentissage coopératif

Interdépendance positive

Une activité comme celle de développer un code pour envoyer des messages aidera à créer une **identité** de groupe. On peut aussi encourager les groupes à choisir un nom.

Au moment de calculer et d'analyser les résultats du sondage, les élèves de chaque groupe travailleront avec une série de questionnaires qu'elles doivent partager (**ressources**).

Les élèves qui ont un **but** en commun (résoudre un problème, par exemple) travaillent ensemble pour l'atteindre.

Si on veut donner des **récompenses**, il faut les donner à tous les membres du groupe ou à aucun. Il ne faut les donner que si le groupe a atteint son but.

On doit attribuer des **rôles** complémentaires aux membres du groupe, même s'il n'y en a que deux. Modéliser les rôles, surtout au début. Dans les groupes plus grands, un élève peut jouer un rôle non-interactif, comme celui d'un observateur qui note un aspect de l'interaction.

Dans une activité comme celle de la résolution de problèmes, de la préparation d'une recette ou du sondage, un membre du groupe peut être responsable de chaque étape de la démarche (**séquence**).

Responsabilités

Établir des règles de base dès le début. Par exemple:

- Vous êtes responsable de votre contribution et de votre comportement;
- Vous devez être prêtes à aider tout membre du groupe qui le demande;
- Chaque membre du groupe doit pouvoir répondre à une question, présenter le point du vue du groupe et expliquer ou justifier la réponse ou le produit du groupe. Dans l'activité 1, par exemple, chaque élève doit pouvoir expliquer comment son groupe a résolu le problème.

Habiletés de coopération

Choisir des habilités simples et évidentes, une à la fois pour commencer. Les choisir en fonction du niveau de développement social des élèves et de l'activité.

Enseigner l'habileté de façon explicite, par exemple, sous forme d'un tableau qui restera affiché tout au long de l'activité.

Évaluer la performance du groupe par rapport à l'habileté.

Développement de la langue

Fournir le vocabulaire et les structures nécessaires pour gérer les activités en groupes coopératifs (par exemple, dire comment s'appellent les habiletés de coopération qu'on va développer, les mettre en pratique et en discuter à la suite de l'activité).

Le travail en petits groupes doit se faire en français. Développer chez les élèves des stratégies pour s'entraider et se corriger sans vexer la personne qui a fait une faute.

Réflexion

Offrir aux élèves, dès le début, des occasions de réfléchir à leur travail en groupes coopératifs. Commencer par poser des questions précises. Par exemple: «Comment avez-vous décidé qui ferait quoi?». Puis faire une mise en commun avec toute la classe pour que les élèves voient une variété de façons de résoudre des problèmes.

Demander aux élèves d'identifier un élément que leur groupe pourrait améliorer à l'avenir. Lors de la prochaine activité en groupes coopératifs, revoir avec les élèves leurs objectifs, chercher des moyens de les atteindre et incorporer ces moyens dans l'activité.

Expliquer que l'apprentissage du travail de groupe est un processus graduel qui demande de la patience et de la persévérance. Continuer à offrir de l'encouragement et des suggestions positives en face du découragement et des frustrations qui font partie du développement normal.

Saisir toutes les occasions pour souligner les avantages du travail en groupes coopératifs et souligner comment les habiletés sociales aident le fonctionnement du groupe.

La classification

Définition

La classification consiste à faire regrouper des objets, des idées, des mots ou des concepts sur la base de propriétés communes.

L'utilisation de cette méthode d'enseignement permet aux élèves d'intégrer de nouvelles connaissances en les comparant à celles qu'ils possèdent déjà. Son avantage dans l'enseignement en immersion est donc de permettre de baser le développement langagier sur le vécu et les expériences antérieures des élèves.

On distingue deux types de classification (Giasson-Lachance, 1981):

- *la classification fermée* dont les critères sont fixés à l'avance: l'enseignant par exemple, impose des critères de classification (classer les illustrations suivantes selon qu'elles représentent des formes symétriques ou non);
- *la classification ouverte* dont les critères ne sont pas établis à l'avance. Les élèves décident, en fonction de liens qu'ils établissent, les catégories à former.

Démarche

La démarche est simple. On peut suivre les étapes suivantes:

- préparer une liste de mots ou d'idées (inscrites au tableau, sur feuille ou sur acétate) ou une série d'illustrations ou d'objets;
- inviter les élèves soit à classer selon les critères qui leurs sont imposés, soit à faire des regroupements et à définir des catégories en fonction des liens qu'ils établissent;
- encourager les élèves à justifier leurs suggestions.

Il faut encourager les élèves à exprimer leur désaccord: en expliquant pourquoi ils rangeraient plutôt tel objet ou tel mot dans telle catégorie, ils font profiter leurs pairs d'autres liens possibles entre les concepts abordés (CRC).

Mise en garde

Les activités de classification se font facilement individuellement, et ce dès la maternelle, mais il faut en faire souvent en groupes ou avec l'ensemble de la classe. Ce travail en groupe aura de nombreux avantages:

- il permet une interaction qui favorise le développement de la langue seconde;
- il permet de modéliser les comportements à développer;
- il amène les élèves à verbaliser la façon dont ils raisonnement en leur faisant justifier leurs suggestions et expliquer les liens qu'ils font;
- il expose l'élève au raisonnement des autres et renforce sa compréhension en l'amenant à voir d'autres liens que ceux que lui-même avait établis.

Trucs pratiques

Il s'avère souvent utile d'inscrire les mots ou idées à classer sur des étiquettes ou sur des bandes de papier. Cela permet aux élèves d'explorer diverses manières de classer.

Les activités de classification peuvent être très variées. Penser par exemple:

- à faire classer des objets à l'intérieur d'espaces physiques divers (cerceaux placés sur le sol, boîtes ou contenants, tables, etc.)
- à faire organiser la classification parfois sous forme de colonnes ou de tableaux, d'autres fois sous forme de schémas divers.

Applications

Les activités de classification ont des applications très variées selon les éléments que l'on fait classer:

- elles favorisent le développement de stratégies de compréhension locales (construire le sens de mots en établissant des liens morphologiques tels que racines, préfixes ou suffixes en commun);

- on peut les utiliser en préparation à une lecture: l'enseignant prépare des étiquettes avec des mots clés d'un texte que les élèves auront à lire (certaines étiquettes peuvent correspondre aux titres et sous-titres du texte), puis invite les élèves à classer ces étiquettes. L'activité permet à l'enseignant de se rendre compte des connaissances antérieures des élèves, renforce ces connaissances et amène les élèves à réfléchir à la manière dont les idées seront organisées dans le texte;

- elles peuvent faire suite à une lecture: faire classer des étiquettes comprenant les noms des deux personnages principaux et des mots et expressions du texte correspondant à leur description physique, à leur caractère, à leurs actions.

Développement de la langue

Les activités de classification ont un rôle très important à jouer dans le développement de la langue seconde:

- la classification de mots selon des catégories **syntaxiques** (d'après leur fonction dans la phrase), **grapho-phonétiques** (les sons et graphies qu'ils ont en commun) ou **morphologiques** (les préfixes, suffixes ou racines qu'ils ont en commun) est à la base d'une approche inductive de l'apprentissage de la lecture, de la phonétique, de la syntaxe, de l'orthographe ou de la grammaire. Habituer les élèves à établir ce type de liens entre les mots contribue grandement au développement de **stratégies de compréhension**;

- il est souhaitable de faire des activités de classification avec l'ensemble de la classe ou en petits groupes pour favoriser le développement de la langue seconde.

Exemple 1

Matières: **Français et mathématiques**

Niveau: **5e année**

Contexte

Cette activité se déroule dans le contexte d'une unité intégrée abordant le problème de la faim dans le monde[14].

Au début de l'unité, les élèves ont pris conscience du fait que bien peu des aliments que nous consommons quotidiennement sont produits localement. Ils se sont rendus compte à quel point les pays de notre planète dépendent les uns des autres en ce qui concerne la nourriture.

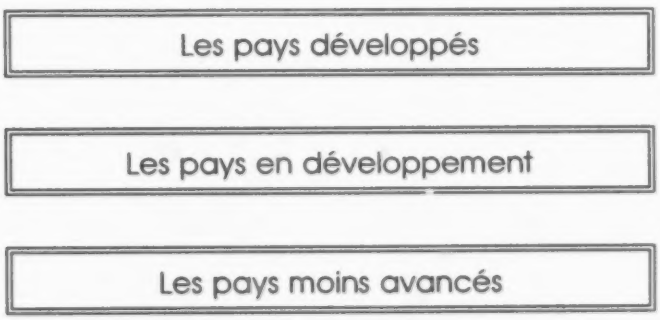
Ils ont ensuite observé une carte du monde où les pays sont classés en trois catégories: pays développés, en développement et moins avancés. Guidés par quelques questions, ils ont commencé à réfléchir à quelques-unes des caractéristiques qui distinguent ces types de pays. Cette activité de groupe était suivie d'une mise en commun avec l'ensemble de la classe.

L'activité de classification amène les élèves à examiner de plus près les caractéristiques des trois types de pays et à se rendre compte que les distinctions ne sont pas toujours si claires et nettes. L'activité se déroule sous forme de jeu au cours duquel les élèves, placés en équipes représentant les trois types de pays, doivent revendiquer des cartes-éclair décrivant «leurs» caractéristiques.

Déroulement

Voici comment l'activité se déroule:

- sur un babillard, afficher ces trois cartes-éclair:



[14] Pour de plus amples détails, veuillez consulter le document *La faim dans le monde : unité intégrée dans le cadre de l'éducation planétaire*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

- afficher en désordre au tableau les cartes-éclair correspondant aux caractéristiques. Voici quelques exemples de ces cartes:

Les gens sont mal nourris

La majorité des gens ont assez d'argent pour répondre à leurs besoins

Le niveau de pauvreté est extrême

- diviser la classe en trois groupes hétérogènes;
- attribuer à chaque groupe un type de pays;
- laisser environ 5 minutes aux élèves pour qu'ils discutent et décident ensemble des cartes qui, d'après eux, leur appartiennent;
- inviter les groupes à venir, à tour de rôle, chercher les caractéristiques de leur type de pays et à justifier la raison pour laquelle ils pensent que ces cartes leur appartiennent.

Suite à cette activité, les élèves se renseignent sur un pays en développement et sur un pays moins avancé, puis comparent les deux pays. Le reste de l'unité aborde le problème de la faim dans le monde.

Développement de la langue

Cette activité de classification amène les élèves à réfléchir à des nuances entre des concepts assez abstraits, dans une situation qui les incitent à l'interaction. Pour que des élèves de 5e année arrivent à parler de tels concepts en langue seconde, il faut que le contexte offre le plus possible de soutien à la compréhension et à l'expression. L'interaction est ici facilitée par le fait que:

- plusieurs des termes clés dont les élèves auront besoin ont été introduits dans l'activité précédente (une activité concrète, visuelle et qui partait des connaissances préalables des élèves);
- les cartes-éclair apportent le support de l'écrit dans la discussion (les élèves parlent des caractéristiques écrites sur les cartes-éclair).
- les élèves travaillent en équipes et s'entraident pour comprendre les mots difficiles.

Exemple 2

Matière: **Français**

Niveau: **5e année**

Contexte

Dans cette unité, les élèves font l'étude de l'oeuvre d'Henriette Major[15]. Au cours d'une des activités, ils étudient la légende *Le sombre épouvantail: une légende du Labrador*. L'enseignant leur lit cet album une première fois. Il leur fait faire des prédictions à plusieurs reprises en se basant sur les illustrations, sur le contexte et sur ce qu'ils savent du déroulement d'une légende. Il s'assure, par ses intonations, de bien transmettre l'atmosphère lugubre de cette histoire et de souligner les contrastes entre les personnages.

Cette première lecture vise la compréhension globale. L'enseignant suscite les réactions des élèves, discute avec eux de l'impression générale que donne cette lecture et de ce qu'ils ont pensé des personnages.

Il fait ensuite une deuxième lecture avant d'approfondir certains aspects, dont l'opposition entre les notions de bien et de mal. C'est dans ce contexte que se déroule l'activité de classification décrite dans cet exemple.

Déroulement

Voici comment l'enseignant décide de mener l'activité:

- il divise la classe en petits groupes et distribue à chaque groupe deux cerceaux et des enveloppes contenant des étiquettes: sur une étiquette figure le titre «ce qui te fait penser au bien», sur une autre «ce qui te fait penser au mal» et sur le reste des étiquettes sont inscrits des mots, expressions, descriptions ou noms de personnages extraits de la légende.

  Voici quelques exemples:

Brave	Affreux
Valeureux	Son coeur, il n'en a pas

[15] Cette activité fait partie d'une unité modèle du document *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1992, pages 289 à 313.

L'épouvantail	Il l'arracha avec colère
Il n'écoute que son courage	Le capitaine
Son affreux attirail	Vilain
La souris	Étrange

- les élèves travaillent en petits groupes pour classer les étiquettes dans les cerceaux;
- l'enseignant invite les élèves à partager leur classification avec l'ensemble de la classe et à justifier leurs suggestions;
- pour l'objectivation, l'enseignant anime une discussion sur le déroulement de l'activité: Est-ce qu'on était tous d'accord pour classer les étiquettes? Pourquoi? Est-ce que c'est acceptable qu'on ne soit pas tous d'accord? Pourquoi? Est-ce qu'on a tous placé les cerceaux de la même façon? Est-ce que les deux cerceaux sont bien séparés? Pourquoi?

La manipulation des étiquettes et des cerceaux permet aux élèves de visualiser de façon plus concrète la catégorisation entre le bien et le mal dans la légende.

Développement de la langue

La lecture de la légende aura permis d'introduire les termes inconnus – même ceux qui correspondent à des concepts abstraits – dans un contexte assez riche en indices de compréhension: illustrations, intonations de l'enseignant, gestes et mimiques. L'enseignant a incité les élèves à observer, à faire des prédictions, à commenter, pour faire intervenir leurs connaissances antérieures: connaissance d'autres légendes, connaissance des comportements des gens dans la vie quotidienne et dans la littérature, connaissance des valeurs associées à ces comportements.

L'activité de classification offre un contexte interactif qui incite les élèves à réutiliser les termes introduits dans le passage lu. Les mots à classer sont écrits sur des étiquettes, ce qui offre un support à l'expression.

Exemple 3

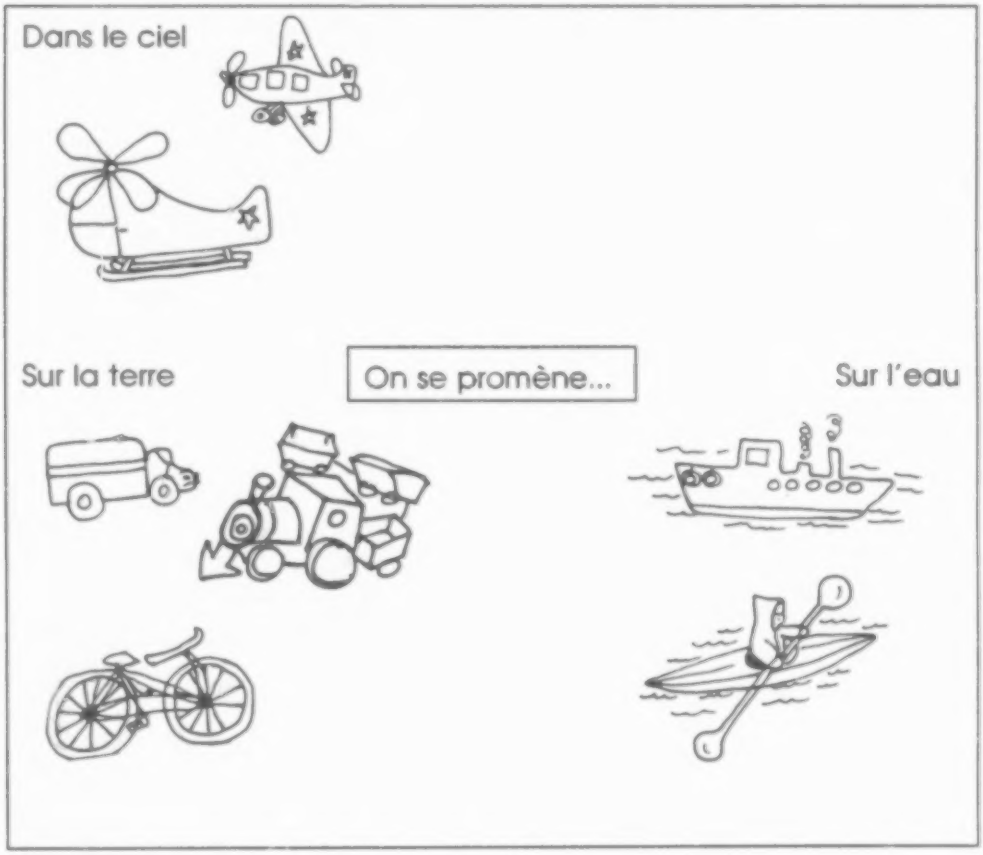
Matières: **Sciences humaines, français**

Niveau: **Maternelle**[16]

Contexte

Depuis le début d'une unité de travail sur les moyens de transport, les élèves ont fait des jeux et activités avec divers véhicules miniatures, ont collectionné des illustrations de véhicules, ont écouté des histoires, appris quelques chansons et comptines.

Maintenant que les élèves commencent à mieux connaître le vocabulaire correspondant aux moyens de transport, l'enseignant les invite à classer des images selon qu'elles représentent des moyens de transport utilisés sur terre, sur l'eau ou dans le ciel. Ils seront appelés à réinvestir le vocabulaire et les structures acquis jusque là, tout en expliquant les ressemblances et les différences entre les divers moyens de transport (ailes, roues, voiles, etc.)



[16] Cette activité est adaptée du document *Maternelle: programme d'études pour les écoles d'immersion*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

Exemple 4

Matières: **Sciences**

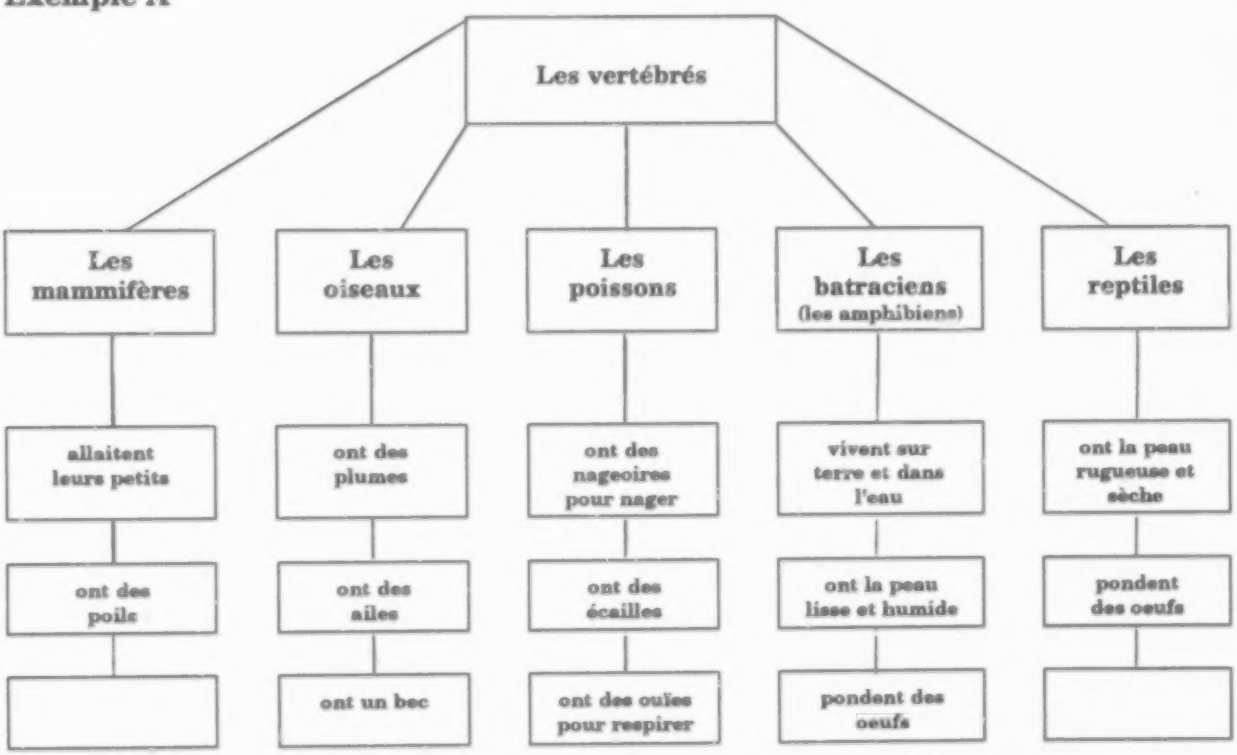
Niveau: **1e année - unité obligatoire - les animaux**
3e année - unité obligatoire - les animaux
4e année - unité facultative - les vertébrés et les invertébrés

Contexte

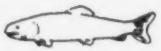
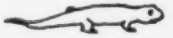
Faire classer les différents vertébrés et leurs caractéristiques sous forme de schéma est un bon aide-mémoire. Les exemples ci-dessous montrent comment varier l'activité du point de vue présentation et complexité. Si les élèves pensent à des caractéristiques qui ne figurent sur aucune étiquette, ils les noteront sur les étiquettes vides. Cet exercice se fait de préférence en petits groupes pour favoriser l'interaction et peut être utilisé à divers moments d'une unité:

- au début d'une étude des animaux, comme cadre conceptuel pour introduire les nouvelles informations;
- pendant l'apprentissage, comme guide d'élaboration;
- à la fin d'une unité, comme résumé ou pour vérifier les apprentissages.

Exemple A



Les vertébrés

Les mammifères	**Les oiseaux**	**Les poissons** 	**Les batraciens** **(les amphibiens)**	**Les reptiles**
allaitent leurs petits	**ont des plumes**	**ont des nageoires pour nager**	**vivent sur terre et dans l'eau**	**ont la peau rugueuse et sèche**
ont des poils	**ont des ailes**	**ont des écailles**	**ont la peau lisse et humide** 	**pondent des oeufs**
	ont un bec	**ont des ouïes pour respirer**	**pondent des oeufs**	

Exemple C

Le cheval
La vache
L'éléphant
Le mouton
Les mammifères
L'ours
La souris
L'aigle
Les oiseaux
Le hibou
L'oie
Le merle
Le gros bec
Les vertébrés
Les poissons
La truite
Le saumon
Le requin
Les batraciens
(les amphibiens)
La grenouille
Le têtard
La salamandre
Les reptiles
La tortue
La couleuvre

La technique de closure

Définition

La technique de closure consiste à remplacer certains mots d'un texte par des lacunes. Les élèves doivent retrouver les mots manquants en prenant en considération le contexte et en se basant sur leur connaissance du sujet.

Utiliser cette méthode surtout avec l'ensemble de la classe ou en petits groupes: l'interaction et le partage d'idées favorise le développement de la langue et des habiletés de réflexion.

Démarche

On procède de la manière suivante:

- sélectionner ou rédiger un texte assez long, qui se suffit à lui-même et que les élèves n'ont jamais lu auparavant;
- laisser la première et la dernière phrases du texte intactes. Si le texte est assez long, conserver tout le premier paragraphe intact;
- effacer des mots dans le reste du texte et les remplacer par des lignes de longueur uniforme en suivant l'une des trois formules suivantes:
  - effacer des mots à intervalles réguliers (1 tous les 9 ou 10 mots par exemple);
  - effacer surtout des mots clés, des mots dont le sens est important;
  - effacer des mots de même nature (des pronoms, par exemple, ou des adverbes ou des adjectifs).
- inviter les élèves à lire le texte et à retrouver les mots qui manquent. Leur indiquer qu'elles doivent pour cela se baser sur les indices fournis par le contexte. Elles devront parfois laisser certains mots de côté pour y revenir plus tard;
- encourager les élèves à justifier leurs réponses et à demander à leurs camarades de justifier les leurs.

Il est important de modéliser ce qu'on attend: montrer qu'on recherche une hypothèse logique d'après le contexte et qu'on doit pouvoir la justifier.

Mise en garde

Si les élèves n'ont jamais fait d'exercices de closure, il faudra commencer par en faire plusieurs avec la classe entière. Lorsqu'elles auront bien compris le fonctionnement de cette méthode et qu'on aura suffisamment modélisé une variété de stratégies, on pourra passer à des exercices de closure en groupes coopératifs (pour plus de détails sur les activités en groupes coopératifs, consulter la page 53).

L'exercice de closure ne doit pas être utilisé comme un «exercice à trous»:

- l'objectif n'est pas de trouver «la» réponse juste, mais plutôt une réponse logique;
- l'exercice de closure n'a vraiment d'intérêt pour le développement de la langue seconde que lorsqu'on le fait en groupe et en encourageant l'interaction;
- il est important d'habituer les élèves à justifier leurs réponses pour révéler les stratégies de compréhension mises en oeuvre.

Trucs pratiques

La présentation des exercices de closure peut varier:

- mettre le texte sur acétate, le projeter sur un écran et travailler avec l'ensemble de la classe pour modéliser les attitudes et les stratégies que l'on veut développer;
- écrire le texte sur de grandes feuilles mobiles et travailler soit avec l'ensemble de la classe, soit avec un petit groupe d'élèves;
- couvrir les mots d'un texte directement dans le livre avec des feuillets auto-collants et travailler avec un petit groupe d'élèves;
- copier le texte sur des feuilles et les distribuer aux élèves pour qu'elles travaillent en petits groupes.

Lorsque le texte est assez difficile ou que les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser cette méthode, il est possible de leur fournir une liste en désordre des mots manquants.

Applications

Utiliser la période d'objectivation en fin d'activité pour souligner le rapprochement des stratégies dont on s'est servi avec les stratégies qu'on emploie lorsqu'on rencontre des mots inconnus en situation de lecture. Profiter de cette objectivation pour préparer une affiche aide-mémoire: écrire la liste des stratégies utilisées pendant l'exercice de closure et, le cas échéant, mettre à jour cette liste lors d'exercices ultérieurs.

On peut faire un exercice de closure avec le premier chapitre d'un roman, pour préparer les élèves à la lecture et faire intervenir leur vécu. Inversement, on peut faire un exercice de closure avec le dernier chapitre pour vérifier la compréhension et l'acquisition de vocabulaire.

Cette méthode d'enseignement s'avère très utile pour obliger les élèves à faire appel à diverses stratégies de lecture et à s'entraider dans cette tâche.

Les discussions qui accompagnent l'exercice de closure permettent à l'enseignante de se rendre compte des connaissances et stratégies que les élèves mettent en oeuvre pour lire un texte. Ces observations peuvent ainsi guider l'enseignement de concepts ou de stratégies lors des activités ultérieures.

On peut enfin utiliser cette méthode dans des activités de réinvestissemnt ou à la fin d'une leçon ou d'une unité, pour vérifier les acquis.

Développement de la langue

L'exercice de closure peut s'utiliser en langue seconde pour modéliser de bonnes stratégies de compréhension. Cette méthode incite les élèves à mettre à profit le contexte et leurs connaissances antérieures dans leur quête de sens.

Exemple 1

Matière: **Sciences humaines**

Niveau: **9e année**

Contexte Dans le cadre de l'unité sur le temps[17], les élèves sont amenés à prendre conscience du fait que la notion de temps se conçoit différemment d'une culture à l'autre. Avant de faire quelques études de cas les amenant à analyser la source de l'incompréhension de personnes de cultures différentes, elles doivent lire un texte qui expose les différentes conceptions du temps de personnes de diverses cultures. L'enseignante décide de faire de cette lecture un exercice de closure en enlevant **des mots clés** dans le texte. Les élèves travailleront en petits groupes coopératifs. Voici un extrait de cet exercice de closure (les termes manquants sont indiqués en italiques).

Temps et culture

Toute culture a sa manière propre d'envisager et d'utiliser le temps. Cependant, cette façon est rarement évidente. Les personnes qui grandissent dans une culture absorbent la façon dont on y conçoit le temps sans même s'en rendre compte. Toutefois, des problèmes peuvent se poser lorsqu'elles entrent en contact avec des personnes de cultures différentes.

La _(perception)_ du passé et de l'avenir diffère selon les _(cultures)_. Par exemple, beaucoup de civilisations du Moyen-Orient existent depuis des _(millénaires)_. Les Iraniens ont une tradition culturelle qui remonte à l'empire perse, il _(y)_ a 2 500 ans. Ils envisagent leur histoire avec une profonde fierté. D'autres _(peuples)_ du Moyen-Orient éprouvent un sentiment _(analogue)_ à l'égard de leur passé.

Cette manière de _(percevoir)_ le passé se révèle dans la façon dont les peuples du Moyen-Orient envisagent la _(vie)_ de tous les jours. L'histoire y inspire de nombreuses actions entreprises _(actuellement)_. Les décisions prises tant dans le cadre du gouvernement que dans celui de la _(famille)_ sont souvent très influencées par des exemples de situations analogues du passé. Lorsqu'ils analysent un problème, la plupart des gens du Moyen-Orient commencent par examiner les aspects _(historiques)_ de la question, qu'ils développent ensuite soigneusement.

[17] Pour plus de détails sur cette unité, consulter les pages I - 87 à I - 95 du document intitulé *Sciences humaines : Guide d'activité pour la 9e année – Les fondements de la société*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992.

Objectivation Après la mise en commun des réponses de chaque groupe et la présentation du texte original, demander aux élèves quels mots leur ont posé le plus de problèmes. Comment ont-elles fait pour trouver une solution? En quoi l'exercice les a-t-elle aidées à comprendre le texte? Récapituler avec elles les stratégies qu'elles ont utilisées.

Développement de la langue

L'enseignante espère que les discussions entre les élèves mettront en évidence leurs connaissances antérieures et l'influence de leur propre héritage culturel sur leur compréhension du texte et des concepts qu'il aborde.

En présentant cette lecture sous forme d'exercice de closure, elle veut forcer les élèves à faire appel à des stratégies de compréhension telles que l'utilisation du contexte. En choisissant de faire faire cet exercice en groupes coopératifs, elle les incite à s'entraider dans cette tâche. Les élèves devraient avoir ainsi moins de difficulté à comprendre ce texte que si elles en faisaient une simple lecture individuelle.

La mise en commun des réponses de chaque groupe et la présentation du texte original amènera certainement les élèves à découvrir certains mots nouveaux. Il s'agira alors de synonymes des expressions qu'elles avaient suggérées. Dans l'extrait présenté ici, il est probable que les élèves auront employé un mot comme «pareil» ou «similaire» à la place du terme «analogue».

Exemple 2

Matières: **Français et hygiène**

Niveau: **7e année**

Contexte

Cette activité se déroule dans le contexte d'une unité abordant les stéréotypes sexistes véhiculés par les médias et leurs effets négatifs sur la santé des adolescentes et des adolescents[18].

Au cours des activités qui ont précédé, les élèves ont eu l'occasion de prendre conscience, au cours d'un sondage, de leurs habitudes face à la télévision et aux vidéoclips; elles ont clarifié leur compréhension du concept de stéréotype, puis ont appris à détecter la présence de stéréotypes dans des vidéoclips.

Un article paru dans la revue *Vidéo-Presse* traite de l'état de santé des jeunes et évoque diverses causes de leurs problèmes de santé. C'est lors de la lecture de cet article qu'on commencera à aborder avec les élèves l'idée que les stéréotypes véhiculés par les médias ont des effets néfastes sur leur santé mentale et physique.

L'enseignante propose la lecture de l'article sous forme d'un exercice de closure. Pour retrouver les termes manquants, dont la liste en désordre leur est fournie, les élèves devront se baser sur le contexte et faire appel à leur connaissance du sujet abordé. L'extrait ci-dessous correspond aux derniers paragraphes de cet exercice de closure.

L'état de santé des jeunes

...

Les principales causes d'hospitalisation chez les garçons sont les ___*(accidents)*___ de la route ou les accidents reliés à la pratique d'un ___*(sport)*___. Chez les filles, c'est la grossesse et, de plus en plus, l'___*(anorexie)*___ nerveuse.

En ce qui a trait à l'anorexie nerveuse, il s'agit presque d'une ___*(épidémie)*___ tant le pourcentage d'hospitalisation a augmenté ces dernières années. Cette maladie, si on peut l'appeler ainsi, frappe surtout les ___*(filles)*___, et est reliée à la crise de l'adolescence. Elles cessent de ___*(manger)*___, prennent parfois des médicaments pour ___*(couper)*___ l'appétit et font même usage de diurétiques. À court terme, la jeune fille souffre de ___*(dénutrition)*___ et doit être hospitalisée.

[18] Pour plus de détails, consulter le document *Les stéréotypes dans les vidéoclips : unité intégrée pour la 7e année*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

On impute généralement l'anorexie nerveuse à ___*(deux)*___ causes de nature psychologique. La première veut que l'anorexie soit une réaction aux ___*(difficultés)*___ que rencontre l'adolescente, soit dans son milieu ___*(familial)*___, soit à l'école. La seconde veut que l'adolescente soit victime de son ___*(désir)*___ violent de se conformer aux ___*(stéréotypes)*___ féminins en vogue dans la publicité par exemple: la jeune fille se veut ___*(mince)*___ et attrayante, elle est prête à tout pour se conformer à cette ___*(fausse)*___ image de la féminité. On ne sait pas exactement laquelle de ces deux causes est la plus importante. Par contre, l'augmentation du nombre d'hospitalisations pour anorexie nerveuse est alarmante.

Développement de la langue

La lecture individuelle de cet article aurait pu être difficile. Les élèves sont ici appelées à travailler en groupes coopératifs et à s'entraider pour construire le sens du texte; de plus, certains termes qui auraient pu être difficiles sont remplacés par des lacunes. Les élèves devront se baser sur le contexte pour suggérer les mots qui manquent et proposeront un synonyme logique d'après le reste de la phrase ou du texte.

Les discussions et les réponses suggérées par les élèves permettront de révéler les connaissances qu'elles utilisent pour trouver des réponses, ainsi que le type de stratégies qu'elles mettent en oeuvre. Tout en faisant le point sur leurs connaissances, l'enseignante prépare les élèves aux activités qui suivront, dans lesquelles on explorera d'autres effets néfastes des stéréotypes sur la santé.

Le jeu de rôle

Définition

La définition du jeu de rôle varie beaucoup selon les contextes et les documents consultés. Quelques clarifications sont donc nécessaires.

En premier lieu, il faut souligner que la définition du jeu de rôle adoptée ici ne correspond pas rigoureusement au jeu de rôle dans le cadre de l'art dramatique. Pour plus de renseignements, veuillez consulter le document *Éducation artistique : Art dramatique pour l'élémentaire — Écoles d'immersion*, 1992.

Par ailleurs, la définition du jeu de rôle et de la simulation (deux méthodes très efficaces dans le contexte de l'enseignement en langue seconde), diffère selon les sources consultées, les deux expressions étant souvent utilisées l'une pour l'autre. Dans ce document-ci, **la simulation** implique un projet de plus grande envergure que le jeu de rôle, plus détaillé et plus complexe, qui s'étale souvent sur plusieurs semaines et implique une série de scènes ou plusieurs scènes jouées simultanément. La simulation peut comprendre des jeux de rôles. Ajoutons que la simulation requiert une planification minutieuse.

Le jeu de rôle est d'une durée plus limitée (une quinzaine de minutes au plus) et suppose une situation restreinte, une improvisation. Les participants reçoivent cependant des directives précises et une description détaillée de la situation.

Ainsi, l'exemple 4, décrit à la page 108, correspond au jeu de rôle, alors que l'exemple 2, page 103, serait plutôt une simulation qui comprend des jeux de rôle.

Le jeu de rôle est une méthode d'enseignement interactive qui se prête bien au développement de la compétence communicative. Il permet à l'élève d'employer sa langue seconde dans une variété de rôles imitant les contextes de la vie quotidienne hors de la salle de classe. Il peut l'amener à tenter de résoudre des problèmes ou des conflits moraux, intellectuels et affectifs, à prendre des décisions. On devrait donc faire appel à cette méthode régulièrement.

Le jeu de rôle apprend à mieux comprendre le comportement humain et pousse ainsi l'élève à réfléchir à son propre comportement.

Au cours du jeu de rôle, l'élève n'essaie pas de prendre les traits physiques d'un personnage, mais adopte des attitudes, imaginant l'attitude que le personnage aurait dans une situation donnée.

Démarche

Le jeu de rôle se déroule en trois étapes:

L'établissement d'un contexte

Il s'agit d'une activité préparatoire au cours de laquelle l'enseignant présente le contexte et pose le problème.

Le jeu de rôle

Les élèves assument des rôles et sont invités à réagir. L'enseignant prend note du niveau d'intérêt et d'engagement dans cette activité. Tout le travail se fait à l'intérieur de la situation dramatique.

L'objectivation

Cette période de réflexion permet aux élèves de réfléchir et de décrire ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils ont ressenti. L'enseignant facilite les échanges: il dirige la discussion au moyen de questions et de commentaires, encourage la réflexion et l'expression libre des idées.

Mise en garde

L'utilisation initiale du jeu de rôle ne s'improvise pas. Il faut familiariser les élèves avec cette méthode en leur donnant des règles de base:

- Le travail est sérieux même si la situation choisie est fictive. L'élève doit faire comme si la situation était réelle.
- Les accessoires (objets, meubles, etc.) ne sont pas essentiels. Les élèves doivent plutôt se les imaginer.
- L'enseignant interrompra parfois l'expérience pour discuter. Il signalera clairement cette

transition entre l'action dramatique et la discussion non-jouée. Cette discussion permettra aux élèves de partager leur expérience.

Trucs pratiques

La présentation du jeu de rôle peut varier:

- L'enseignant peut commencer l'activité en assumant un rôle qu'il choisit en fonction de ce qu'il veut accomplir durant le jeu de rôle: guider, conseiller, menacer, se renseigner, etc. Il sert de modèle aux élèves en utilisant un langage approprié et en s'engageant dans le processus.

- Après la lecture d'une histoire en classe, l'enseignant peut demander aux élèves de réfléchir au point de vue des différents personnages principaux. Il peut leur demander ce qu'ils diraient s'ils étaient ces personnages. Par exemple, dans le conte *Les trois ours*, les élèves peuvent prendre le point de vue d'un des ours ou celui de Boucle d'or.

Applications

Le jeu de rôle s'avère très utile dans tous les domaines d'étude. L'enseignant peut choisir des contextes reliés au thème ou au concept étudié, donnant aux élèves l'occasion d'utiliser leurs connaissances au cours du jeu de rôle. En jouant des rôles, les élèves peuvent monter de courtes saynètes, tenir une réunion, faire une entrevue ou participer à une discussion informelle.

Développement de la langue

Le jeu de rôle améliore les habiletés d'expression orale et sert souvent de déclencheur à l'écriture: à l'intérieur du jeu de rôle, l'élève est souvent amené à écrire une lettre, rédiger une liste ou présenter un rapport. L'enseignant devrait aussi parfois lui demander de réfléchir par écrit dans son journal de bord, pour l'aider à prendre conscience de ce qui s'est passé (pour plus de renseignements sur le journal de bord, voir page 116).

Les activités qui précèdent le jeu de rôle doivent bien fournir le vocabulaire et les structures dont ils auront besoin pour communiquer dans le contexte donné en langue seconde.

Le jeu de rôle favorise le développement langagier en plaçant l'élève dans une variété de situations qu'on ne retrouve pas autrement dans un contexte scolaire:

- il permet aux élèves d'explorer une utilisation variée de la langue seconde: selon la situation, les personnages ou le lieu, les élèves devront apprendre à s'exprimer différemment, en utilisant une variété de niveaux de langue. Par exemple, s'ils ont une conversation entre amis, le niveau de langue sera familier, tandis qu'une réunion formelle exigera un langage soutenu;

- le conflit à l'intérieur du jeu de rôle incite les élèves à approfondir et à clarifier leurs idées;

- les élèves sont plus facilement prêts à faire valoir leur point de vue, donc à tenter de s'exprimer, lorsqu'ils sont en rôle que lorsqu'ils sont eux-mêmes. Pour ne pas trop briser le flot des idées, l'enseignant peut, juste avant de débuter un jeu de rôle, récapituler avec les élèves les stratégies qui leur permettent de mieux se faire comprendre (paraphraser, faire des gestes, montrer des objets, faire un dessin rapide...) ou de mieux comprendre leur interlocuteur (poser des questions pour amener l'interlocuteur à clarifier le sens de ce qu'il vient de dire, s'excuser d'interrompre et demander ce que veut dire tel mot...).

Exemple 1

Matière: **Sciences**

Niveau: **3e année - unité obligatoire - Les animaux**

Contexte: **Leçon 1**

Suite à l'étude des relations entre le milieu physique, les végétaux et les animaux, l'enseignant peut rendre plus concrets les concepts de pyramide alimentaire et de chaîne alimentaire en faisant l'activité décrite ci-dessous.

Diviser la classe en groupes de trois ou quatre. Donner à chaque groupe une feuille de papier sur laquelle se trouvent le dessin d'une pyramide alimentaire et trois ou quatre dessins d'êtres vivants, un pour chaque membre du groupe. Voici quelques exemples:

- une herbe → une sauterelle → une grenouille → une couleuvre

- des glands → un écureuil → un renard
- le sol → un ver de terre → un oiseau → un aigle
- un champignon → un chevreuil → un coyote
- une plante → un lièvre → un grand duc
- des plantes aquatiques → des poissons → un grand héron
- une herbe → une vache → un être humain

Les élèves ont quinze minutes pour discuter de l'ordre et du rôle de chaque être vivant dans leur pyramide alimentaire. Puis, en rôle, chaque groupe présente sa pyramide alimentaire aux autres. L'enseignante les encourage à utiliser les nouveaux termes appris lors des activités précédentes: un producteur, un consommateur, herbivore, carnivore, se nourrir, la base, le niveau, 1e, 2e, 3e, etc.

Exemple de présentation:

L'herbe: «Bonjour! Je suis une herbe. Je suis la base de la pyramide alimentaire. Je suis le producteur, la première forme d'alimentation.»

La sauterelle: «Je suis une sauterelle. Je suis le deuxième niveau de la pyramide alimentaire. J'aime manger de l'herbe. C'est pourquoi on dit que je suis herbivore.»

La grenouille: « Moi, je m'appelle Grands-yeux et je suis une grenouille. Je suis le troisième niveau de la pyramide alimentaire. J'aime manger des sauterelles, alors on dit que je suis carnivore.»

Le couleuvre: «Je m'appelle Cami. Je suis une couleuvre. Je suis le quatrième niveau de la pyramide alimentaire. Moi aussi, je suis un carnivore. J'aime manger ... les petites grenouilles.»

Ensuite, l'enseignant demande à chaque groupe de montrer concrètement comment transformer sa pyramide en chaîne alimentaire: les élèves doivent se tenir par la main pour renforcer l'idée de l'interdépendance des éléments. Par exemple: l'herbe donne la main à la sauterelle, qui tient celle de la grenouille, qui tient celle de la couleuvre.

Leçon 2

Établissement d'un contexte

L'enseignant invite les élèves à imaginer un bateau qui a un grand trou dans le fond. Il leur demande ce qui pourrait arriver à ce bateau à cause du trou. On fait alors un remue-méninges pour trouver des solutions au problème. L'enseignant écrit les réponses suggérées.

L'enseignant fait alors le rapprochement entre le problème du bateau troué et les problèmes qui peuvent survenir dans la nature. Il prépare les élèves pour le jeu de rôle qui suit en leur indiquant qu'il va sortir, puis revenir dans le rôle d'un jeune élève qui se soucie de l'environnement. Il leur dit:

Je viens d'étudier les chaînes alimentaires à l'école. Maintenant, je comprends mieux comment tous les éléments d'une chaîne sont reliés et s'influencent. Regardez cette chaîne alimentaire (elle choisit les quatre élèves de la classe qui représentaient l'herbe, la sauterelle, la grenouille et la couleuvre).

Tout va très bien quand il y a un équilibre entre ces quatre éléments. L'herbe pousse. Elle attire les sauterelles, **qui** attirent les grenouilles, **qui** attirent les couleuvres. Mais si un jour il y a un grand feu qui détruit l'herbe. (Elle «enlève» l'herbe de la chaîne). Qu'est-ce qui va arriver aux autres éléments de la chaîne alimentaire? Quelles seraient les **conséquences** de cette chaîne «trouée»?

L'enseignant interrompt le jeu de rôle et donne aux élèves le temps de réfléchir à des réponses au problème qu'il vient de leur poser. Il leur rappelle qu'au cours des activités précédentes, on a abordé des sujets comme les adaptations, l'effet d'un déséquilibre sur la population, etc. Il guide une discussion sur les conséquences du «trou» dans la chaîne alimentaire et note au tableau les idées des élèves.

Jeu de rôle

Les élèves reprennent leurs rôles à l'intérieur de leur chaîne alimentaire. L'enseignant distribue à chaque groupe une carte qui indique quel élément a disparu de sa chaîne alimentaire et la raison de sa disparition. L'élève qui assume le rôle de l'élément disparu accroche la carte sur ses vêtements. Voici un exemple de carte:

Élément disparu:	le renard
Raison de sa disparition:	les êtres humains l'ont trop chassé pour sa belle fourrure

Les élèves, jouant le rôle des êtres vivants de leur chaîne alimentaire, discutent de leurs sentiments face au problème et de ce qu'ils sont obligés de faire à cause de la disparition qui les affecte.

Objectivation

Hors rôle, les élèves partagent leur expérience. Ils se rendent compte que l'équilibre de nature est fragile et que dès qu'un événement modifie cet équilibre, tous les éléments sont affectés.

Chaque élève note ses émotions et ses découvertes dans son journal personnel.

Développement de la langue

L'enseignant utilise cette méthode pour:

- renforcer l'acquisition du vocabulaire scientifique de l'unité en le faisant utiliser dans de nouveaux contextes.
- amener les élèves à résoudre des problèmes dans leur langue seconde.

Exemple 2

Matière: **Sciences**

Niveau: **4e année - unité obligatoire - Les fossiles et les roches**

Contexte

Pendant l'étude des fossiles et des roches, l'enseignant a abordé le thème des dinosaures. Plusieurs activités ont eu lieu avant celle-ci: il y a dans la classe des images de dinosaures étiquetées, des dinosaures miniatures, des fossiles, des livres, des casse-têtes. On a fait des projets de recherche, on a lu des histoires, on en a écrit. Au fil des activités, on a monté une banque de mots se rapportant au thème: un spécimen, un échantillon, un fossile, un moule, la paléontologie, un tyrannosaure, le musée, une exposition, etc. Les élèves sont prêts pour un jeu de rôle[19].

Toute la classe va tenir une réunion et participer à une discussion informelle, chaque personne jouant un rôle. Les réunions peuvent aider les élèves à apprendre le fonctionnement des vraies réunions tout en «faisant comme si».

Leçon 1

Établissement d'un contexte

L'enseignant et les élèves se mettent d'accord sur le contexte: une réunion pour planifier l'ouverture officielle du nouveau musée de paléontologie.

On place les tables et les chaises de façon à représenter une salle de réunion. L'enseignant demande aux élèves quel genre de personnes pourrait assister à une telle réunion. Il note leurs suggestions:

- le directeur ou la directrice du musée;
- des paléontologues;
- des responsables de la sécurité du musée;
- des membres du personnel d'entretien;
- des membres du personnel administratif, etc.

L'enseignant demande si les élèves acceptent qu'il joue le rôle du directeur du nouveau musée de paléontologie et leur laisse choisir leurs rôles.

---

[19] Cet exemple est adapté du document *Éducation artistique : Art dramatique pour l'élémentaire – Écoles d'immersion*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan,1992. Veuillez consulter ce document pour une description complète de l'unité dont est extraite cette activité.

On discute des fonctions de chaque groupe de personnes.

L'enseignant rappelle aux élèves que dans ce contexte formel, le niveau de langue devra être soutenu: il revoit avec eux quelques règles importantes: on utilise le vouvoiement, on ne s'appelle pas par son prénom mais on dit plutôt «Monsieur le directeur» et «Madame Smith».

L'enseignant se lève, quitte le cercle un instant, puis revient dans son rôle de directeur pour débuter le jeu.

Jeu de rôle

Le directeur du musée accueille les participants à la réunion. «C'est un moment passionnant pour nous tous!» leur dit-il. «Finalement, après cinq années d'intenses préparations et de dur labeur, le nouveau musée de paléontologie est sur le point d'ouvrir ses portes. L'ouverture aura lieu dans trois mois. Je vous ai convoqués à cette réunion pour planifier l'ouverture officielle. Nous souhaitons tous pouvoir ouvrir le musée au public sans délai majeur.»

L'enseignant distribue l'ordre du jour qu'il avait préparé avant la réunion: «Nous avons aujourd'hui un point important à l'ordre du jour: chaque département doit faire son rapport. Et demain, nous devrons mettre au point une stratégie pour les relations publiques.»

L'enseignant joue son rôle en s'adressant aux élèves de manière formelle: il les vouvoie et les appelle Monsieur ou Madame suivi de leur véritable nom de famille. Il s'adresse à eux comme s'ils étaient vraiment experts dans leur domaine, leur donnant ainsi l'occasion de partager leurs connaissances.

«Pour commencer, l'équipe de paléontologie pourrait-elle s'identifier?» Plusieurs élèves lèvent la main. «Quand prévoyez-vous que les expositions seront prêtes?» Les paléontologues répondent aux questions du directeur.

L'enseignant suit la même procédure avec les responsables de la sécurité, le personnel d'entretien, le personnel administratif, etc.

Objectivation

Hors rôle les élèves partagent leur expérience, puis l'enseignant leur rappelle que la réunion se poursuivra le lendemain.

Leçon 2

L'enseignant entre dans la classe dans son rôle de directeur. Il remercie tout le monde de sa contribution pendant la dernière réunion, puis leur demande de trouver de bonnes idées pour annoncer au public l'ouverture du musée. Les membres de la réunion suggèrent des annonces publicitaires à la radio, des reportages et des photos dans les journaux, des entrevues à la télévision et à la radio.

Le directeur les invite à suggérer les détails qu'il ne faudra pas oublier de mentionner dans les messages publicitaires. Il les note sur une grande feuille: Il s'agit de l'ouverture officielle du musée de paléontologie; Quel sera le prix d'entrée? Il y aura une visite guidée; Quelles sont les heures d'ouverture?
Pour la prochaine réunion, le directeur demande au personnel de préparer soit individuellement, soit en petits groupes, un message publicitaire: une affiche, une annonce pour la radio, un reportage pour le journal local ou une entrevue.

Hors rôle, les élèves discutent de leur travail et du matériel nécessaire pour accomplir la tâche: du papier pour les affiches, des marqueurs, des photos, un magnétophone, etc.

Développement de la langue

Dans cette unité, le jeu de rôle a permis:

- de réinvestir dans un contexte significatif le vocabulaire et les structures reliés à l'étude des fossiles et des roches;

- de sensibiliser les élèves à un niveau de langue soutenu.

Exemple 3

Matière: **Sciences humaines**

Niveau: **6e année**

Contexte: Cet exemple s'insère dans le cadre de l'activité 4 dans l'unité deux du guide d'activités de sciences humaines de 6e année.

Suite à la lecture et à la discussion des textes, l'enseignante parle avec les élèves des situations de conflit causées par un manque apparent de considération ou de sensibilité de la part de certains individus pour les valeurs et les modes de vies propres aux Amérindiens. Les élèves sont encouragés à partager des situations de leur propre vécu.

On aborde ensuite dans la discussion l'impact de l'interaction entre les colons et les Amérindiens sur la vie familiale de ces deux groupes.

Pour mieux faire comprendre aux élèves cet impact, l'enseignante propose l'activité qui suit.

Déroulement *Établissement d'un contexte*

L'enseignante explique: «Je vais sortir de la classe un instant. Quand je reviendrai, je n'aurai pas changé de vêtements, mais je jouerai un rôle.» Elle sort et revient dans le rôle de Marika, une jeune immigrante des années 1800. Elle pense à voix haute:

Étude de cas

«Je ne sais plus que croire. Depuis que je suis toute jeune, nos parents nous ont toujours dit, à mes frères et moi, qu'on devait respecter les besoins, les croyances et les valeurs des autres. Mais depuis qu'on est arrivé ici en Amérique, ils ne montrent plus tellement l'exemple. L'autre jour, papa se disputait avec maman. Ça n'arrive pas souvent. Ça m'a fait tellement peur. Papa m'a dit que les Amérindiens sont des païens, qu'ils ne croient même pas en Dieu, alors que l'homme blanc a le droit de mal les traiter et de prendre leurs terres. Ma mère était très fâchée. Elle lui a dit que notre Dieu aimait tous les êtres humains et que papa devrait traiter les autres comme il aimerait qu'on le traite lui-même. Je n'y comprends rien. Je ne m'y retrouve plus. Qu'est-ce que je dois faire?

L'enseignante frappe une fois dans ses mains. C'est le signal dont elle a convenu avec ses élèves pour indiquer clairement qu'elle quitte son rôle.

Hors rôle, elle demande aux élèves ce qui s'est passé dans cette situation, puis les invite à réfléchir à la façon dont on pourrait résoudre cette situation de conflit. Chaque élève écrit son idée sur une feuille de papier.

Jeu de rôle

L'enseignante divise la classe en deux groupes. Un groupe représente Marika et l'autre son père. Au centre de la classe, un représentant de chaque groupe vient discuter du problème. Le premier qui se trouve à cours d'arguments retourne dans son groupe et un autre représentant prend sa place. La discussion se poursuit tant et aussi longtemps que le conflit n'est pas résolu.

On reprend ensuite le même jeu de rôle, mais cette fois avec un groupe représentant Marika et l'autre sa mère.

Objectivation

Hors rôle, l'enseignante demande aux élèves ce qui s'est passé, puis invite les élèves à discuter de leurs sentiments lors de l'échange.

Suivi

L'enseignante invite les élèves à préparer une saynète pour montrer quelle décision Marika a prise pour résoudre cette situation de conflit.

Développement de la langue

Dans cette activité, le jeu de rôle favorise le développement du vocabulaire et des structures de l'unité, centrés ici sur la résolution de problèmes sociaux. Il aide les élèves à s'identifier à la situation et l'amène à mieux comprendre et à respecter le point de vue des autres.

Exemple 4

Matières: **Français et hygiène**

Niveau: **7e année**

Contexte **Amorce**

Depuis le début de cette unité, les élèves ont étudié les stéréotypes sexistes dans les vidéoclips[20]. Ils auront discuté des effets néfastes que peuvent avoir ces stéréotypes sur la santé physique et mentale des jeunes. L'unité présente dans un contexte signifiant les étapes de la démarche que recommande le programme d'hygiène. Cette démarche comporte trois niveaux:

A. Acquérir et évaluer les informations relatives à l'hygiène
B. S'entraîner à prendre des décisions bénéfiques pour la santé
C. Mettre en pratique les informations relatives à la santé, de façon pertinente et réfléchie

Cette activité enseigne les étapes des niveaux B et C de la démarche.

Leçon 1

L'enseignant affiche des exemples de lettres du *Courrier des lecteurs* et les élèves discutent du niveau de langue, du style et des caractéristiques de ce type de texte. Il divise la classe en groupes hétérogènes de 3 à 5 élèves et distribue à chaque groupe une courte lettre imitant le *Courrier des lecteurs*. Chaque lettre décrit le cas fictif d'un jeune qui subit les effets néfastes d'un stéréotype sexiste. En voici deux exemples:

Courrier des lecteurs et lectrices

Je suis une fille de 13 ans et je ne suis pas très grande. Je me trouve tellement laide... Je voudrais ressembler à un mannequin, mais je me trouve patate... Parfois, je me demande si je sers à quelque chose. Je me dis que je suis un déchet qu'on jettera quand on n'en aura plus besoin. Je suis certaine que si j'étais plus belle, j'aurais un tas d'amis. Je me demande si j'ai un avenir devant moi.

Lise

[20] Pour de plus amples détails, consulter la trousse *Les stéréotypes dans les vidéoclips : Unité intégrée pour la 7e année*, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

Courrier des lecteurs et lectrices

Moi, mon problème c'est que mon père veut que je joue au football, mais je ne suis pas assez costaud. Mon frère me dit que ça viendra quand je serai plus âgé (j'ai 14 ans), que lui était plutôt mince comme moi à mon âge. Mais en attendant, je me fais écraser à chaque match. Un des joueurs m'a offert des pilules pour me rendre plus fort. Je lui ai demandé si c'était des stéroïdes comme celles que Ben Johnson a prises, mais il m'a dit que non. Est-ce qu'il m'a menti? J'aimerais bien trouver quelque chose qui me rende bien impressionnant. Comme ça mon père ne serait plus sur mon dos.

Mark

Les élèves travaillent en groupes coopératifs et doivent:

- cerner le stéréotype qui cause le problème exposé;
- identifier les effets négatifs du stéréotype sur la santé du personnage;
- trouver plusieurs stratégies que le personnage pourrait utiliser pour faire face à ces effets néfastes;
- déterminer les conséquences positives et négatives de chacune de ces stratégies;
- choisir la meilleure stratégie pour éviter les conséquences néfastes du stéréotype.

Objectivation À la suite de l'activité, l'enseignant amène les élèves à réfléchir aux étapes qu'ils viennent de suivre et à ce que ces étapes de la démarche leur a permis de faire.

Leçon 2

Les élèves travaillent dans les mêmes groupes que pour l'activité précédente. Chaque groupe doit planifier un jeu de rôle basé sur le cas qu'il vient d'étudier en suivant ces directives:

- le jeu de rôle doit illustrer la décision prise par le personnage pour affronter le stéréotype dont il est victime et améliorer sa santé;
- le jeu de rôle doit refléter différentes opinions sur ce que le personnage pourrait faire pour affronter le stéréotype sexiste dont il est victime;
- chaque membre du groupe doit avoir un rôle à jouer;

- le jeu de rôle doit refléter la démarche suivante:

  1. le personnage principal décide d'agir;
  2. il élabore un plan d'action;
  3. il met en pratique son plan d'action dans la situation donnée;
  4. il évalue son progrès et révise sa décision si nécessaire.

- les élèves doivent utiliser les termes appris au cours de l'unité de façon appropriée.

Au cours de la période de préparation, l'enseignant aide les groupes et les amène à réfléchir à la démarche qu'on leur demande d'illustrer dans le jeu de rôle.

Chaque groupe présente son jeu de rôle devant les autres.

Objectivation À la suite de chaque présentation, l'enseignant pose des questions aux élèves pour les amener à découvrir les étapes de la démarche d'hygiène. Il s'agit des étapes du niveau C. Il demande:

- Croyez-vous que la décision prise par le personnage principal est acceptable? Pourquoi?

- Qu'est-ce que le personnage principal aurait pu faire de différent? Quels seraient les résultats de cet autre plan?

Plus tard, les élèves devront élaborer une affiche décrivant dans leurs propres mots la démarche qu'ils ont apprise. Cette affiche leur servira d'aide-mémoire pour le reste de l'année, puisque la même démarche sera appliquée pour toutes les unités d'hygiène.

Développement de la langue

Le jeu de rôle permet aux élèves d'utiliser un niveau de langue et des expressions qu'ils n'auraient peut-être pas l'occasion d'utiliser autrement. Les élèves d'immersion n'ont généralement l'occasion de parler français que dans la salle de classe. Le jeu de rôle les met dans des situations et dans la peau d'autres personnes, les obligeant à adopter un langage approprié.

Exemple 5

Matière: **Sciences**

Niveau: **9e année - Unité obligatoire - L'environnement de la Saskatchewan**

Contexte **Leçon 1**

Pendant l'unité, les élèves étudient l'écosystème dans lequel ils vivent. Ils le comparent à d'autres environnements en Saskatchewan. Ils sont ainsi amenés à comprendre comment et pourquoi la présence de l'être humain a changé le visage de la province.

Cette prise de conscience les prépare à aborder un sujet à controverse: l'usage de pesticides pour le contrôle des plantes et des insectes nuisibles en Saskatchewan.

Pour commencer l'étude, l'enseignant écrit le mot «pesticides» au tableau et demande aux élèves d'écrire les mots et les expressions qui leur viennent à l'esprit en voyant ce mot. Avec l'aide de l'enseignant, il essaient ensuite d'élaborer une définition du pesticide basée sur ces idées, puis la comparent avec la définition d'un dictionnaire.

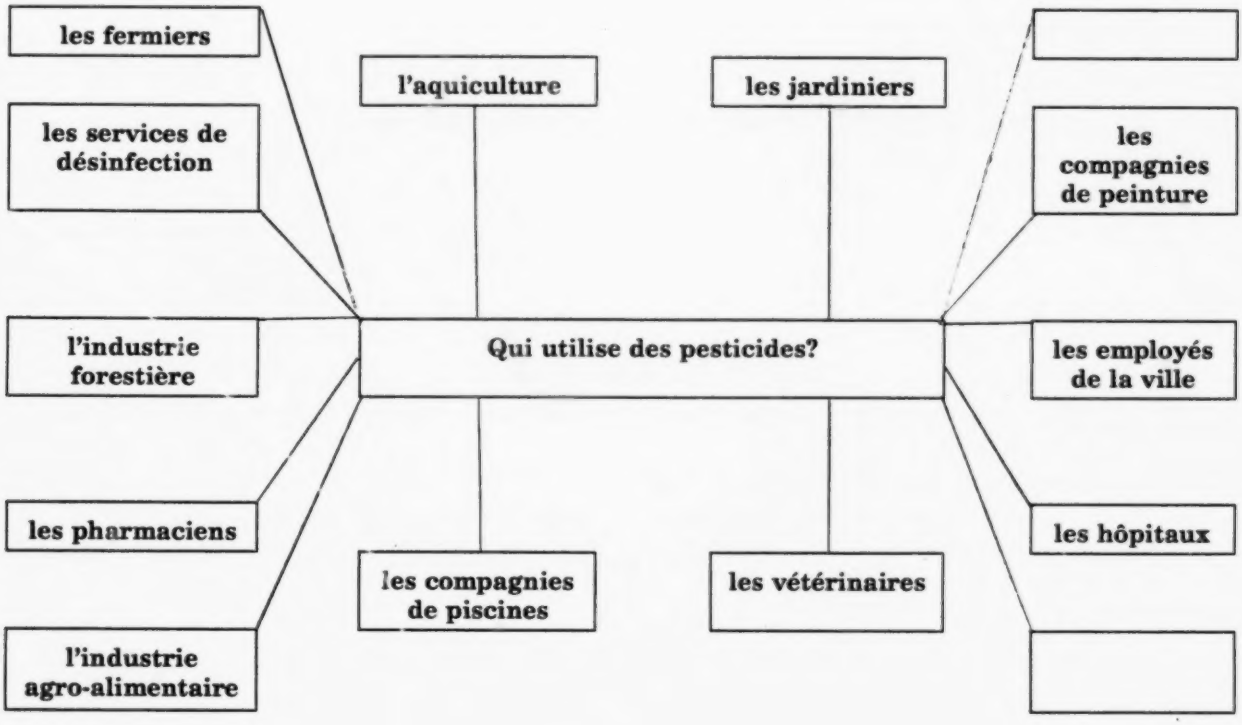
Les élèves recherchent chez eux des produits qui contiennent des pesticides en utilisant ce tableau pour la collecte des informations.

Nom du produit	Nom du fabricant	Nom des trois premiers éléments qui entre dans sa composition	Concentration	Granules, liquide ou aérosol

Le lendemain, les élèves partagent ce qu'ils ont découvert. Ils peuvent écrire des lettres aux fabricants pour demander des renseignements sur les règlements pour la protection de l'environnement.

L'enseignant pose la question suivante et l'affiche au babillard: «Qui utilise des pesticides?»

Les élèves en groupes de trois ou quatre, font un remue-méninges pour dresser une liste de réponses possibles. L'enseignant circule parmi les groupes pour offrir des clarifications ou guider les discussions. Chaque groupe écrit ses réponses sur des cartes. On fera un partage avec toute la classe lors de l'objectivation. Un représentant de chaque groupe affiche ses cartes autour de la question posée au babillard. Tout au long de l'unité les élèves continueront à remplir les cases du schéma. Voici un exemple de schéma possible:



Chaque groupe choisit ensuite une ou deux catégories de gens cités et énumère sur de grandes feuilles mobiles les raisons pour lesquelles ces gens utilisent des pesticides. Chaque groupe affiche son travail au tableau et partage ses idées avec le reste de la classe. Les informations affichées sur les grandes feuilles servent d'aide-mémoire pour les nouveaux concepts et sous-concepts et pour le vocabulaire nouveau.

L'enseignante donne aux élèves le devoir suivant pour la prochaine leçon:

1. Dresser une liste de groupes ou de personnes s'opposant à l'utilisation de pesticides.
2. Indiquer les raisons de leur opposition.

L'enseignant leur propose d'utiliser le tableau suivant pour organiser leurs informations:

Groupes s'opposant à l'utilisation de pesticides	Leurs raisons
Greenpeace	• •
Des consommateurs	• •
Des parents	• •
Des médecins	• •

Lors de la période suivante, les réponses à ce devoir sont partagées et discutées avec l'ensemble de la classe. C'est à la suite de cette activité qu'a lieu le jeu de rôle.

Déroulement

Établissement d'un contexte

Un groupe écologique fait campagne contre la mairie pour interdire le programme de désherbage dans les parcs et dans les cours d'école. Le groupe maintient que les pesticides nuisent à l'environnement et à la santé, surtout à celle des enfants qui jouent le plus souvent dans les endroits désherbés. Ces écologistes ont déjà amorcé un plan d'action:

- ils ont assisté aux réunions de la mairie;
- ils ont mis des annonces dans le journal;
- ils ont fait signer une pétition.

Il s'opposent au siège central d'une grande compagnie de pesticides qui emploie de nombreux résidents de la ville. La direction de la compagnie trouve excessives les revendications du groupe d'écologistes et craint des répercussions sur les affaires de la compagnie.

La direction de la compagnie a donc suivi le même genre de plan d'action que celui du groupe d'écologistes.

Pour les aider dans la résolution de ce conflit, la maire et ses conseillers municipaux décident de convoquer une réunion publique pour écouter les points de vue des deux côtés.

Les rôles

Les rôles à distribuer sont les suivants:

- la mairesse et quatre conseillers municipaux;
- le directeur ou la directrice de la commission scolaire;
- des experts;
- le médiateur ou la médiatrice;
- un membre du groupe d'écologistes qui s'opposent au programme de désherbage;
- le président ou la présidente de la compagnie qui fabrique des pesticides;
- le chef du syndicat des travailleurs de la compagnie de pesticides;
- un représentant du ministère de la Santé;
- un représentant du ministère de l'Environnement;
- un représentant d'un groupe de parents;
- un employé qui s'occupe du désherbage;
- les citoyens et citoyennes de la ville (le reste de la classe).

Préparation

En groupes de deux ou trois, les élèves font une recherche d'informations qui serviront aux experts durant le jeu de rôle. Ils consultent diverses sources: ministère de la Santé, ministères fédéral et provinciaux de l'Agriculture et de l'Environnement, groupes d'écologistes. Les élèves doivent en effet avoir une bonne base de connaissances pour pouvoir appliquer le raisonnement critique dans la justification des solutions qu'ils suggèrent.

Avant de commencer le jeu de rôle, l'enseignant fait une révision de la procédure des débats. (Voir le guide des débats préparé par l'Association d'élocution et des débats de la Saskatchewan).

Jeu de rôle

Chaque membre de la classe assume le rôle qu'il a choisi et la réunion commence. Les experts et les représentants de la communauté donnent leurs points de vue aux représentants de la mairie et au public. Puis, les conseillers municipaux, les conseillers de la

commission scolaire et les citoyens leur posent des questions. Une décision est finalement prise, basée sur les informations discutées.

Objectivation Hors rôle, les élèves et l'enseignant discutent de leurs sentiments pendant le jeu de rôle. Au cours de la discussion, l'enseignant les amène à se rendre compte qu'en explorant les problèmes du monde réel, il est impossible de ne pas relever les implications politiques, économiques et sociales pour arriver à une conclusion et prendre une décision.

Développement de la langue

La préparation du débat en rôle permet aux élèves d'élargir leur connaissance du vocabulaire et des structures reliés aux pesticides. Le débat lui-même renforcera cette connaissance puisque les élèves seront amenés à réutiliser les expressions apprises plus tôt.

Le journal de bord

Définition

Un journal de bord est un cahier ou un carnet qu'on utilise pour prendre note de réflexions, de questions qu'on se pose, d'hypothèses qu'on émet ou encore d'émotions qu'on ressent. On prend ce genre de notes à plusieurs étapes du déroulement d'un projet ou d'une activité (expérience, lecture, film, etc) et on peut ainsi revenir à ses notes.

On retrouve sous diverses appellations plusieurs variations du journal de bord. Ces diverses versions d'un même concept reflètent souvent l'utilisation du journal dans un contexte spécifique ou pour atteindre un objectif précis:

- l'utilisation d'un *journal de réactions personnelles* ou *journal personnel* offre un véhicule à l'expression de réactions d'ordre plutôt affectif ou émotionnel. On y inscrit ce qu'on a ressenti dans le contexte d'une expérience, d'une activité, d'une situation vécue à l'école en dehors de l'école;

- le *journal de lecture* s'utilise dans le contexte spécifique de lectures diverses. On peut y noter par exemple des impressions, des questions, des hypothèses sur le contenu du texte, des mots ou expressions intéressants ou nouveaux, des remarques sur ce qu'on trouve surprenant, sur ce qu'on a particulièrement apprécié. Ce type de journal se combine parfois avec un journal de réactions personnelles;

- dans un *carnet de bord scientifique* ou *carnet d'observations scientifiques*, on prend note de ses observations (on fait également des croquis ou des dessins) au cours d'expériences, de projets ou d'excursions par exemple, puis on tire des conclusions sur ce qu'on a observé;

- on retrouve enfin l'appellation *journal d'apprentissage*, qui recouvre le même concept que le journal de bord, en mettant l'accent sur la prise de conscience de la démarche d'apprentissage.

Le journal de bord s'utilise dans toutes les matières. Il permet à l'élève de réfléchir à sa propre démarche d'apprentissage et l'aide à comprendre la manière dont elle apprend (AUT).

Démarche

Pour le journal de bord, utiliser un cahier, un classeur ou un carnet. On peut, si on préfère, utiliser un journal de bord différent pour chaque unité ou projet.

Inscrire la date chaque fois qu'on écrit dans son journal.

On peut distinguer principalement **quatre types d'activités de base** auxquelles on a parfois recours lors de l'utilisation du journal de bord. Il arrive qu'on y ait recours de manière cyclique.

Noter des faits ou des observations

On note dans son journal des informations qu'on entend ou qu'on lit, on prend note d'idées ou de termes à retenir (mots, expressions ou idées intéressants ou importants), on fait une description précise par écrit de ce qu'on observe ou on fait une représentation fidèle de ses observations sous forme de dessin, de schéma ou de croquis.

(Se) poser des questions

On note dans son journal de bord les questions qu'on se pose avant, pendant ou après le déroulement d'une activité (p. ex. expérience de sciences, composition d'un texte, lecture d'un texte).

Les questions que se posent les élèves peuvent servir de tremplin à une discussion en groupes de deux, en petits groupes ou avec l'ensemble de la classe. Elles peuvent aider les élèves à se concentrer sur ce qu'elles veulent apprendre en lisant, en écoutant une présentation ou en regardant un film par exemple, ou leur servir d'aide-mémoire pour planifier et organiser un projet, une expérience ou une présentation.

Émettre des hypothèses

Dans son journal, on peut émettre des hypothèses de base pour répondre aux questions qu'on se pose. Il faut souligner auprès des élèves qu'il ne s'agit pas de trouver «la» réponse correcte, mais que cette activité a plutôt pour but de les encourager à deviner en se basant sur les informations et les connaissances dont elles

disposent, ce qui est une stratégie d'apprentissage efficace.

Établir des liens

L'utilisatrice du journal peut se servir de ses notes pour voir si elle peut discerner des constantes, établir des règles, faire des associations et établir des liens. Elle peut par exemple reclasser ses questions ou ses hypothèses ou réorganiser les informations glanées au cours de sa lecture, en regardant le film ou en faisant l'expérience.

À chaque étape, inviter les élèves à noter leurs pensées dans un style et un langage courants.

L'élève ne partage son journal que si elle le veut bien. L'enseignante peut choisir de faire des commentaires ou de poser des questions sur le journal pour amener l'élève à clarifier sa pensée ou à prendre en considération un aspect du problème auquel elle n'avait pas pensé.

Mise en garde

D'une manière générale, on ne doit pas se servir du journal de bord pour évaluer l'utilisation de la langue ou pour vérifier l'acquisition de connaissances. Cependant, les nuances qui distinguent les différentes versions du journal de bord en fonction des objectifs visés (comme on les décrit plus haut sous le titre «Définition») devraient guider **l'évaluation** qu'on fera avec cet outil:

- ce sera une source d'**évaluation informelle** si le but du journal de bord est d'amener l'élève à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage ou de l'évolution de ses sentiments ou de ses valeurs: il permettra à l'enseignante d'observer l'évolution de la façon dont l'élève réagit, comprend un sujet ou prend conscience de sa façon d'apprendre (AUT). Ces observations pourront aider l'enseignante à guider l'élève;

- ce sera une source d'**évaluation** plus **formelle** dans le cas du carnet de bord scientifique par exemple. On pourrait alors envisager d'y inclure une échelle d'appréciation et accorder une note basée sur la justesse des observations, la précision des croquis ou la logique des conclusions.

L'**objectivation** est essentielle pour amener l'élève à réfléchir à l'utilité du journal peut lui être utile. On peut guider l'objectivation avec des questions telles que: Est-ce que le fait de noter tes questions dans ton journal avant l'activité t'a aidé? Pourquoi? Est-ce que le fait de noter tes hypothèses dans ton journal t'a aidé? Pourquoi?

Truc pratique

L'utilisation du journal ne s'improvise pas. Il est important d'offrir aux élèves un modèle d'utilisation du journal. Il faut donc, si les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser un journal de bord, les familiariser avec cette méthode et avec les principaux types d'activités mentionnés ci-dessus en faisant un journal collectif et en notant leurs idées sur des grandes feuilles. Il faut aussi, en fin de projet, faire une objectivation collective pour amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de cet instrument de travail et à la façon dont elles pourraient l'utiliser pour travailler individuellement ou en petits groupes.

Applications

Le journal de bord s'utilise dans toutes les matières. Il s'avère utile pour guider une lecture, résoudre des problèmes de mathématiques, réfléchir à des questions sociales, à l'évolution de ses valeurs ou de ses sentiments, etc.

Développement de la langue

Le journal de bord n'est pas en soi un instrument d'enseignement de la langue, mais soutient le développement de la capacité à exprimer ses pensées en français: il amène souvent l'élève à utiliser dans un nouveau contexte des termes et expressions vus dans les activités qui ont précédé et développe la capacité de parler de son apprentissage. En immersion, on peut suggérer aux élèves d'ajouter dessins et graphiques à leur journal lorsqu'elles ont des problèmes pour exprimer leur pensée. On peut aussi faciliter l'expression écrite en exposant dans la classe un maximum de structures et de vocabulaire reliés au sujet abordé.

On peut encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les mots ou les passages difficiles rencontrés dans une lecture, ou encore à noter les mots ou expressions qu'ils trouvent particulièrement intéressants ou évocateurs et qu'ils aimeraient utiliser dans un de leurs textes.

Exemple 1

Matières: **Français et hygiène**

Niveau: **7e année**

Contexte

Dans une unité intégrée portant sur les stéréotypes sexistes dans les vidéoclips et sur leur influence néfaste sur la santé physique et mentale des adolescents et adolescentes[21], les élèves sont amenées à:

- définir la notion de stéréotype;
- apprendre à détecter la présence de stéréotypes dans des vidéoclips;
- identifier les effets néfastes des stéréotypes véhiculés par les vidéoclips sur la santé des jeunes (mauvaise estime de soi, rapports entre hommes et femmes marqués par la violence, manque de respect de l'homme envers la femme ou de la femme envers elle-même, recours à des régimes alimentaires draconiens menant parfois à des problèmes graves tels que l'anorexie et la boulimie, restriction des choix de carrière, etc;
- prendre des décisions pour faire face au problème de l'influence des stéréotypes sexistes sur la santé.

Tout au long de cette unité, les élèves participent à des activités qui suscitent des réactions très personnelles. Il est important qu'elles puissent les exprimer, y réfléchir, en prendre conscience plus profondément, sans avoir à les partager ouvertement avec le groupe.

L'utilisation du **journal de bord** a donc été choisie pour offrir un véhicule à ces réflexions et à l'expression de ces réactions personnelles et pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'évolution de leurs pensées à mesure que se déroule l'unité.

L'enseignante ne «corrige» pas le journal de bord et n'en évalue pas le contenu, mais y inscrit des commentaires visant à faire réfléchir l'élève, à lui offrir un soutien, à lui suggérer des pistes pour faire face à des difficultés.

---

[21] Pour plus de détails, consulter le document *Les stéréotypes dans les vidéoclips : unité intégrée pour la 7e année*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

Développement de la langue

Le développement de la langue seconde n'est pas l'objectif premier visé par l'utilisation du journal de bord dans le cadre de cette unité. Le journal soutient cependant le développement de la langue en amenant l'élève à réutiliser termes et structures présentés dans les diverses activités. Il renforce en particulier l'habileté à s'exprimer sur le thème des stéréotypes et sur la démarche d'hygiène.

Dans cette unité, le journal de bord suggère des questions aux élèves pour guider leurs réflexions. En voici quelques exemples:

Date :

Activité 2

Tu viens de participer à un sondage qui te montre quelles sont les habitudes des élèves de ta classe face à la télévision... Peut-être que ce sondage t'a fait réfléchir à tes propres habitudes. Écris quelques commentaires sur ce que tu as ressenti en participant au sondage ou quelques idées qui te viennent en tête en regardant les résultats de l'ensemble de ta classe.

Si tu veux, tu peux te servir des questions ci-dessous pour te donner des idées.

- Y a-t-il des aspects, dans tes habitudes face à la télévision, qui te surprennent, des réactions que tu ne pensais pas vraiment avoir ou peut-être des réactions qui te dérangent ou dont tu as honte?
- Es-tu plutôt comme la majorité des élèves de la classe ou plutôt différent ou différente? Quels sentiments ces différences ou ces ressemblances provoquent-elles en toi?

Date :

Activité 3

Il arrive très souvent que les gens soient placés dans des catégories... et qu'on leur attribue des qualités, des défauts, des rôles simplement parce qu'ils appartiennent à telle catégorie. Les petits garçons réagissent comme ceci, les petites filles comme cela, les hommes, les femmes, les adolescents, les personnes âgées, les Blancs, les Noirs...

L'activité que nous venons de faire a peut-être provoqué certains sentiments en toi. Ou peut-être qu'elle t'a amené à réfléchir à tes propres réactions. Écris quelques commentaires dans ton journal sur ces sentiments ou ces réactions.

Si tu veux, tu peux te servir des questions ci-dessous pour te donner des idées.

- Est-ce que certains des exemples OUI t'ont fait penser à des situations que tu as déjà vécues ou à des commentaires que tu as déjà entendus — qui t'étaient adressés ou qui étaient adressés à quelqu'un d'autre? Quels sentiments est-ce que ces situations ont provoqués en toi?
- Est-ce que certains des exemples OUI te font penser à des commentaires que tu as déjà faits ou que tu as pensés? À ton avis, qu'est-ce qui te pousse à faire ces commentaires ou à avoir ces pensées?

Date : _____

Essaie de décrire dans ton journal quelques idées qui te sont venues en regardant les vidéoclips avec ton groupe.

Si tu veux, tu peux te servir des questions ci-dessous pour te donner des idées.

- Est-ce que certaines scènes t'ont particulièrement frappé? Quelles actions, quels personnages, quels vêtements semblent te rester à l'esprit? Pourquoi?
- Quels sentiments ont provoqués les vidéoclips que tu as regardés avec ton groupe? Est-ce que certaines scènes t'ont amusé, t'ont dégoûté, t'ont intrigué, t'ont fasciné...? Pourquoi?
- En regardant les vidéoclips, t'imaginais-tu à la place de certains personnages? Pensais-tu à des situations que tu as vécues? Quels sentiments est-ce que cela a provoqués en toi?
- As-tu parfois l'impression que les personnages ou les scènes qu'on voit dans les vidéoclips influencent tes actions ou celles de tes camarades? Penses-tu que cette influence peut t'amener ou amener tes camarades à faire des choses qui ont des effets néfastes sur ta santé physique ou mentale? Quelles sortes de problèmes?

Date : _____

Conclusion

Nous arrivons à la fin de cette unité. Nous y avons abordé beaucoup de points : nos habitudes face à la télévision, les stéréotypes et leurs effets sur la santé, la démarche d'hygiène... De plus, tu n'as peut-être pas l'habitude de te servir d'un journal de bord. Réfléchis à tous ces aspects et à ce que tu as appris au cours de cette unité. Écris dans ton journal quelques pensées à propos de la chose la plus importante ou la plus intéressante que tu as apprise. Tu trouveras peut-être utile de revenir sur les commentaires que tu as écrits plus tôt dans ton journal.

Exemple 2

Matière: **Sciences**

Niveau: **1re année, 3e année, 7e année, 8e année**

Contexte: Savoir recueillir, transmettre et organiser clairement des informations scientifiques en utilisant le vocabulaire approprié fait partie de la communication en tant que Facteur de l'alphabétisme scientifique et en tant qu'AEC. L'élève doit apprendre à raisonner et à s'exprimer en se servant du vocabulaire scientifique, en immersion comme dans les programmes réguliers.

L'emploi d'un **carnet de bord scientifique** au cours d'expériences, de projets ou d'excursions permet à l'élève de formuler des hypothèses, de prendre des notes, de dessiner ce qu'elle observe, de recueillir, comparer, interpréter et analyser des données. Le carnet de bord facilite ainsi l'apprentissage des procédés d'investigation scientifique en français, et ce à tous les niveaux. Son utilisation variera selon le niveau et les objectifs:

- les plus jeunes illustreront surtout leurs observations de dessins, accompagnés de quelques mots. Elles peuvent coller sur la couverture des illustrations découpées dans des revues;

- progressivement, elles en viendront à inclure dans leur carnet de bord des éléments aussi variés qu'une brève description de la démarche qu'elles ont suivie, le nombre d'objets observés ou comptés, des tableaux de données, des graphiques, des conclusions ou des réflexions personnelles.

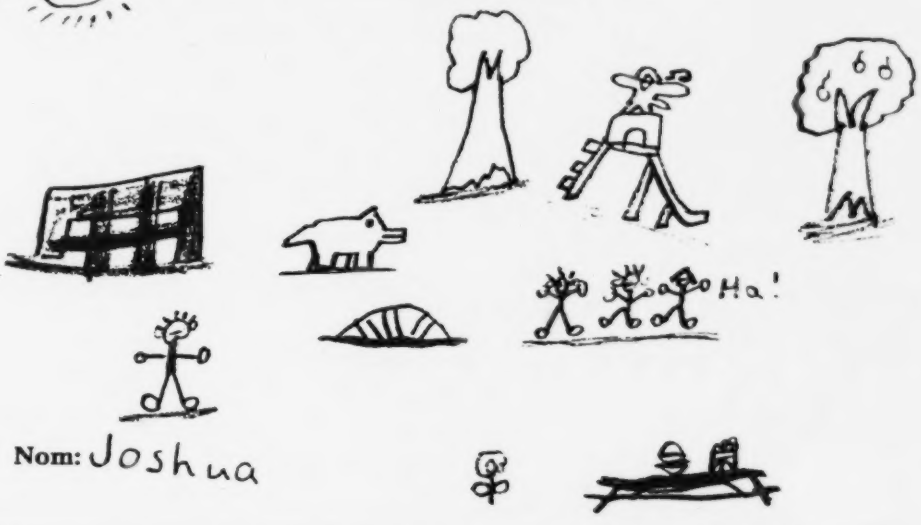
L'enseignante peut aménager dans la classe un coin spécial pour la lecture des carnets de bord scientifiques, où les élèves pourront lire leur carnet silencieusement ou le partager avec leurs camarades.

On prendra soin d'élaborer une échelle d'appréciation avec des critères précis si on veut faire une évaluation formelle du carnet de bord scientifique.

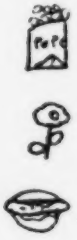
Développement de la langue

L'utilisation du carnet de bord scientifique facilite le développement de la compétence langagière cognitivo-académique (l'aspect réflexion associé au langage), souvent laissée pour compte dans l'enseignement en langue seconde. Cette méthode habitue l'élève à se servir de l'écrit pour réfléchir. Elle renforce également l'acquisition du vocabulaire spécifique à la matière.

L'excursion au parc



Nom: Joshua

J'ai vu	J'ai entendu	J'ai senti
		

Mon carnet de bord scientifique

3e année - les animaux

Observations de mon ho

Nom: Gabriell

Fiche d'information

1. **Nom de mon hamster:** Hammy
2. **Famille:** Muridae
   Espèce: un hamster doré
3. **Description physique: (couleur, taille, poids,..**
   Hammy est la couleur de feu.
   Elle est 11cm long et pèse 95 gramme.
   Elle a un peti[illegible]eu et des petits l'oreil.
4. **Dessin:**

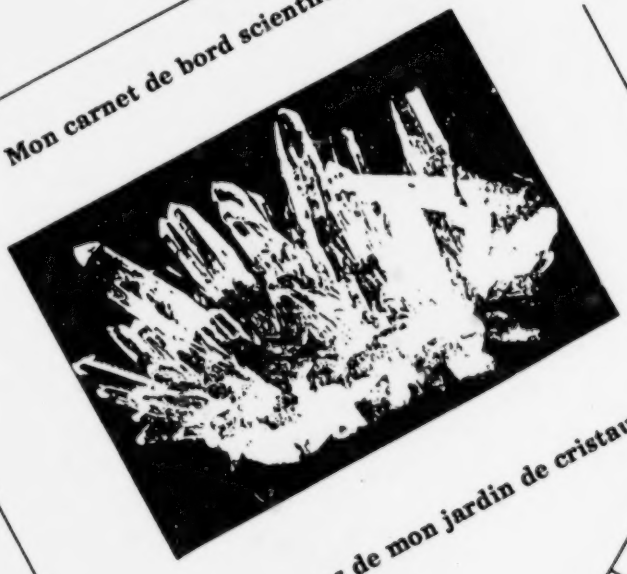
Fiche d'information

5. **Nourriture:**
   Hammy aime manger la laitue, les graines de tou
   des pommes et le chou.
6. **Habitudes:**
   Hammy aime mordre sa cage.
   Elle aime courir dans son balle rulant.
   Elle aime se laver.
7. **Autre:**
   J'aime Hammy parce qu'elle est mignon et duce.

Date de l'observation	Observation
1. 4 janvier 10h00-10h15	Hammy mange les graines. Ses joues sont très grosse. Elle boit de l'eau.
2. 5 janvier 10h00-10h20	Hammy se lave avec ses pattes.

8e année:
les minéraux et la croûte terrestre

Mon carnet de bord scientifique



Observations de mon jardin de cristaux

Nom:

Journée: _____ **Fiche d'observation**

Heure: _____

Description écrite	**Dessin**

Évaluation du carnet de bord scientifique

Nom de l'élève: _____

L'élève:

- inclut une prédiction de ce qui va se passer avant de faire l'expérience /2
- suit systématiquement les directives /5
- consigne systématiquement les observations (indique la journée et l'heure) /5
- dessine et écrit ses observations avec justesse en ce qui concerne la couleur, la taille et la forme /15
- fait une comparaison des cristaux formés sur le charbon par rapport aux cristaux formés sur le contenant /3

Total: /30

Carnet de bord scientifique pour noter et illustrer des observations sur divers organismes vivants

Mon carnet de bord scientifique

Observation d'organismes vivants

Nom: _____

Premières observations des organismes vivants

1er organisme

- a des pattes oui ___ non ___
- nombre de pattes _____
- nombre de parties du corps:
  2 _____ ou 3 _____
- le corps a des segments
  oui _____ non _____

2e organisme

- a des pattes oui ___ non ___
- nombre de pattes _____
- nombre de parties du corps:
  2 _____ ou 3 _____
- le corps a des segments
  oui _____ non _____

3e organisme

- a des pattes oui ___ non ___
- nombre de pattes _____
- nombre de parties du corps:
  2 _____ ou 3 _____
- le corps a des segments
  oui _____ non _____

4e organisme

- a des pattes oui ___ non ___
- nombre de pattes _____
- nombre de parties du corps:
  2 _____ ou 3 _____
- le corps a des segments
  oui _____ non _____

5e organisme

- a des pattes oui ___ non ___
- nombre de pattes _____
- nombre de parties du corps:
  2 _____ ou 3 _____
- le corps a des segments
  oui _____ non _____

À noter:

1. ***Si l'organisme a 6 pattes, voir annexe 1.2b***
2. ***Si l'organisme a 8 pattes, voir annexe 1.2c***
3. ***Si l'organisme a des segments, voir annexe 1.2d***

Nom du spécimen: _____

Couleur: _____

Longueur par rapport au centimètre carré à droite: _____ cm ☐

L'organisme peut se déplacer: oui ____ non ____

Si oui, comment se déplace-t-il? _____

_____

Parties du corps:

Dessin de la tête

1. Tête

- nombre d'antennes ____
- longueur des antennes en mm: ____
- les antennes ont du poil
  oui ____ non ____
- a des yeux oui ____ non ____
- nombre d'yeux ____

2. Thorax

Dessin du thorax

- nombre de pattes ____
- a une carapace oui ____ non ____
- a des ailes oui ____ non ____
- nombre d'ailes ____

3. Abdomen

Dessin de l'abdomen

- est pointu ou rond: ____
- est long ou court: ____
- est mince ou gros: ____
- est poilu: oui ____ non ____

Évaluation du carnet de bord scientifique

Nom de l'élève: _____

- L'élève a classé correctement les cinq organismes vivants selon les critères généraux de la fiche *Premières observations des organismes vivants* /5

- L'élève a décrit ses observations avec justesse pour:
  - le 1er organisme /10
  - le 2e organisme /10
  - le 3e organisme /10
  - le 4e organisme /10
  - le 5e organisme /10

- L'élève a dessiné et étiqueté avec justesse:
  - le 1er organisme /10
  - le 2e organisme /10
  - le 3e organisme /10
  - le 4e organisme /10
  - le 5e organisme /10

/100 (100/4 =_____ /25) **/25**

- L'élève a pris soin des organismes pendant ses observations /5

- L'élève a replacé les organismes dans leur environnement naturel après les avoir observés /5

Total: **/40**

Exemple 3

Matières: **Français et sciences**

Niveau: **6e année**

Contexte

C'est le début de la sixième année, dans une classe où les élèves n'ont jamais eu l'occasion d'utiliser un journal de lecture. L'enseignante entreprend de leur montrer comment procéder en réalisant un journal collectif. Lorsqu'elles auront compris le principe, elles commenceront leur propre journal et au fil de leurs lectures, y noteront:

- leur impression générale après avoir lu ou entendu raconter un texte;
- leurs hypothèses sur le contenu du texte (d'après la couverture, le titre, les sous-titres, les illustrations ou les graphiques accompagnant le texte;
- leurs réactions à mesure qu'elles découvrent le texte et vérifient leurs hypothèses;
- les questions qu'elles se posent avant de lire ou d'écouter le texte;
- ce qu'elles ont appris en lisant le texte ou en l'écoutant;
- les passages qu'elles ne comprennent pas;
- les passages qui les surprennent;
- ce qui capte leur intérêt, le procédé utilisé par l'auteur à cet effet;
- des idées ou des procédés qu'elles trouvent intéressants, originaux et qu'elles aimeraient peut-être utiliser dans leurs propres textes;
- des mots et expressions qu'elles trouvent intéressants, originaux, dont elles aiment la consonance et qu'elles aimeraient peut-être utiliser dans leurs propres textes;
- des remarques sur l'organisation et la structure du texte, sur le style (les répétitions, les onomatopées, les images, etc);
- des comparaisons entre le texte lu et d'autres textes du même auteur ou d'autres textes sur le même sujet;
- des expériences qu'elles ont vécues et qui leur rappellent la situation évoquée dans le texte.

Chaque fois qu'on se sert de son journal de lecture, on doit y inscrire **la date, le titre du texte ou du livre et le nombre de pages lues.** Ce document constitue donc pour les élèves une sorte de dossier des lectures qu'elles ont effectuées.

Les «lectures faites aux élèves» (voir page 142) et «lectures réflexives dirigées» comme celle de cet exemple (voir la description de la méthode page 155) se prêtent bien à la démonstration des activités reliées au journal de lecture: les élèves ont toutes une expérience commune (la lecture qu'elles entendent), mais celle-ci suscitera des réactions variées, en fonction de leur vécu.

Déroulement

L'enseignante, dans cet exemple, décide de débuter l'utilisation du journal de lecture en lisant aux élèves l'histoire de «Naska», extraite de *Achimoona*[22], pages 87 à 95. Elle veut se servir de ce passage comme amorce à l'unité obligatoire de sciences sur les écosystèmes[23]: cette lecture mène très naturellement à des concepts tels que les chaînes alimentaires, les facteurs biotiques et abiotiques influençant les écosystèmes, l'interaction parmi les facteurs biotiques dans un écosystème, etc.

Le reste de cet exemple décrit la démarche qu'elle utilise après s'être bien préparée avant la classe de manière à faire une lecture expressive, à mettre les intonations appropriées, à faire des gestes et mimiques pour faciliter la compréhension de certaines expressions, à transmettre une atmosphère correspondant au texte.

Leçon 1

- Inscrire la date sur une grande feuille et expliquer que cette grande feuille sera la première page d'un journal de lecture collectif. Dans les semaines qui suivront, on ajoutera d'autres pages à mesure qu'on partagera nos réactions à des lectures.

- Présenter le contexte de la lecture du passage: il s'agit d'un extrait de *Achimoona*. Si les élèves ne connaissent pas ce recueil, leur parler de l'historique de la conception de ce document et leur en lire l'introduction ou des extraits de l'introduction.

---

[22] Si ce recueil et le manuel de l'enseignant qui l'accompagne ne se trouvent pas déjà dans votre école, vous pouvez vous les procurer au Book Bureau. Les références sont les suivantes : *Achimoona*, livre de l'élève, numéro de commande 3875, prix : 12,55$; *Achimoona : Manuel de l'enseignant*, numéro de commande 3976, prix : 8,30$. Veuillez adresser votre commande au Book Bureau, 1500 4e avenue, Régina, Saskatchewan, S4P 3V7.

[23] Voir *Sciences : Programme d'études pour l'élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, septembre 1991, pages 624 à 631.

- Parler de John Cuthand, l'auteur du texte (voir la note à propos de cet auteur à la page 99 du livre de l'élève).

- Inscrire sur la grande feuille le titre *Naska* (on peut choisir d'enjoliver le titre, de le tracer avec de jolis caractères) et faire prédire aux élèves le contenu de l'histoire en se basant sur ce titre.

- Écrire sur la grande feuille la question «Qui est Naska?», et un début de phrase tel que: «Je pense que ...», puis noter les hypothèses des élèves. Voici un exemple:

> *Je pense que Naska est une princesse amérindienne, parce que l'auteur est amérindien et Naska, ça sonne comme un nom de princesse.* (Jonathan)
>
> *Moi, je pense que Naska est un animal parce que dans les légendes amérindiennes, il y a souvent des animaux.* (Jacine)

- Lire ensuite avec expression le premier paragraphe, jusqu'à «sans remords».

- Amener les élèves à revenir sur les prédictions faites plus tôt et noter quelques commentaires. Guider les élèves en posant des questions telles que: D'après le premier paragraphe, qui pourrait être Naska? Est-ce qu'on pense encore que cela pourrait être une princesse? Pourquoi ou pourquoi pas? Est-ce que cela pourrait être un animal? Si oui, quelle sorte d'animal? Pourquoi?

- Terminer le premier paragraphe. Demander aux élèves si la fin de ce paragraphe confirme leurs hypothèses ou pas: Naska est un grand brochet du nord (inscrire cette réponse sur la grande feuille, comme réponse finale à la question «Qui est Naska?»). Savent-elles ce qu'est un brochet? Si non, peuvent-elles maintenant le deviner?

- Faire réfléchir les élèves au procédé utilisé par l'auteur pour capter l'attention du lecteur ou de la lectrice: leur demander si l'introduction aurait été aussi intéressante si le titre de l'histoire avait été «Naska le grand brochet du nord» et si la première phrase avait été «Naska, le grand brochet du nord, habitait les eaux profondes de la rivière Saskatchewan Sud». Pourquoi? Quand elles écrivent une histoire, cherchent-elles parfois une bonne idée pour capter l'attention du lecteur? Est-ce qu'elles aimeraient retenir cette façon de capter l'attention? Si elles trouvent cette introduction efficace, leur suggérer d'en prendre note dans le journal de lecture et d'expliquer pourquoi.

- Montrer aux élèves une photo de brochet et leur demander ce qu'elles savent de ce poisson. En se basant sur la photo et sur les connaissances antérieures des élèves, discuter brièvement de sa couleur, de sa taille, de son habitat. Sur la grande feuille, dessiner le tableau ci-dessous, et commencer à remplir la première colonne en fonction de ce que les élèves savent du brochet. Indiquer qu'on reviendra plus tard sur cette première colonne du tableau.

Description d'un brochet	**Description de Naska**
Couleur:	**Couleur:**
Taille:	**Taille:**
Poids:	**Poids:**
Nageoires:	**Nageoires:**
Dents:	**Dents:**
Habitat:	**Habitat:**

- Poursuivre la lecture de l'histoire jusqu'au moment où les antilopes s'approchent (vers le milieu de la page 89; s'arrêter à «c'est une créature uniquement liée à l'esprit de l'eau»).

- Demander aux élèves ce qu'elles ont ressenti en écoutant cette partie de l'histoire. Si elles étaient des poissons nageant dans les eaux de la rivière Saskatchewan Sud, auraient-elles peur de Naska? Pourquoi? Noter leurs commentaires.

- Demander aux élèves si elles se posent des questions à la suite de cet épisode. Inscrire ces questions sur la grande feuille. Par exemple:

> *Je me demande si Naska va se battre avec les antilopes.* (Katherine)
>
> *Je me demande si les antilopes attrapent des brochets pour les manger. Peut-être que Naska va se faire manger.* (Deanne)

- Noter sur la grande feuille le nombre de pages lues et indiquer aux élèves qu'on poursuivra cette lecture le lendemain.

Objectivation

- Discuter avec les élèves de l'utilisation du journal de lecture: leur demander en quoi le fait de noter leurs prédictions les a aidées à comprendre, en quoi la réflexion sur l'introduction pourrait les aider à écrire, en quoi le fait de noter les raisons pour lesquelles elles auraient peur de Naska renforce leur appréciation des descriptions dans ce passage. Leur expliquer pourquoi on a inscrit la date et le nombre de pages lues, puis leur donner une idée de la variété de choses qu'on écrira au fil des lectures dans ce type de journal (voir la liste plus haut).

Leçon 2

- Poursuivre la lecture jusqu'au milieu de la page 92 («Ses autres sens lui dirent qu'il s'agissait d'un être vivant»). Demander aux élèves si certains passages leur ont paru difficiles à comprendre. Lesquels? Pourquoi? Est-ce que cela les a empêché de comprendre le sens général de l'histoire? Faudrait-il relire certains passages? Est-ce qu'on a trouvé des réponses à certaines questions posées la veille? Noter quelques commentaires des élèves dans le journal de lecture collectif, inscrire la date et le nombre de pages lues. Discuter de la raison pour laquelle on indique toujours la date et le nombre de pages lues dans le journal de lecture.

- Le lendemain, terminer la lecture de cette histoire. Demander aux élèves quels sont leurs sentiments concernant la mort de Naska et comment l'auteur a suscité ces sentiments[24]. Noter quelques commentaires dans le journal de lecture collectif.

- Cette amorce terminée, approfondir les concepts reliés à l'unité de sciences. Par exemple:

  - regrouper les élèves et leur distribuer quelques exemplaires du recueil *Achimoona*. Inviter les élèves à revenir sur le tableau de comparaison et noter les détails décrivant Naska; rechercher des renseignements sur le brochet du Nord et compléter le tableau; discuter des ressemblances et des différences entre les informations dans les deux colonnes du tableaux;

  - faire la dernière activité de la page 51 de *Achimoona: manuel de l'enseignant* (conception d'une chaîne alimentaire en plaçant le brochet du Nord au bon endroit), puis la troisième activité de la page 48 de ce même document (discussion sur les formes de vie existant dans les lacs et rivières de la Saskatchewan,

[24] Cette question est adaptée d'une suggestion offerte dans *Achimoona : manuel de l'enseignant*, page 49.

dangers qui les menacent). Guider la discussion en se basant sur les objectifs spécifiques du programme de sciences, pages 624-625. Faire une liste de toutes les choses vivantes mentionnées dans l'histoire de Naska. Puis faire l'activité 7 du programme d'études de sciences, page 627 (parmi les choses vivantes à inscrire sur les cartes, noter celles qui sont mentionnées dans l'histoire). Approfondir l'étude des écosystèmes en se basant sur les objectifs du programme d'études de sciences.

Développement de la langue

L'utilisation régulière du **journal de lecture** contribue grandement au développement de la langue seconde:

- elle renforce l'acquisition du vocabulaire spécifique au français en tant que matière, puisque les élèves sont souvent amenés à se servir de termes et structures dont on a besoin pour parler des textes, des auteurs, des figures de style et des procédés de rédaction;

- elle renforce la connaissance des termes et structures reliés aux sujets abordés dans les textes lus ou entendus;

- elles les amène à utiliser l'écrit pour réfléchir.

Exemple 4

Matière: **Mathématiques**

Niveau: **11e année**

Contexte

Cette enseignante utilise régulièrement l'écrit comme soutient de l'apprentissage des mathématiques. En amenant les élèves à écrire leurs idées, elle les aide à les formuler et à les organiser, à mieux comprendre des concepts, à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage et de leur progrès, à s'évaluer.

Pour sa part, elle trouve que le journal de bord lui permet de dialoguer seule à seule avec ses élèves, de mieux se rendre compte des stratégies qu'elles mettent en oeuvre, des raisonnements qu'elles suivent. Le journal l'aide à mieux les guider dans leur apprentissage.

Elle trouve que la façon la plus efficace de faire utiliser l'écrit régulièrement dans son cours de mathématiques est de leur faire tenir un journal de bord spécifique à ce cours.

Les activités reliées au journal de bord varient selon le contexte et les besoins. Certaines nécessitent quelques minutes, d'autres s'étalent sur une longue durée. Par contre, toutes requièrent l'utilisation de la langue et non pas du langage mathématique. Il s'agit d'explorer, de s'attaquer à des problèmes ou à des défis, d'étudier des possibilités, de raisonner. Le plus souvent possible, les activités invitent les élèves à réfléchir à des situations de la vie réelle. On pourra par exemple:

- écrire sa propre définition, en ses propres termes, de mots utilisés en mathématiques;
- ré-écrire en ses propres termes un problème;
- écrire la démarche qu'on suit pour résoudre un problème;
- formuler des hypothèses;
- réagir à la lecture d'un article ou d'un texte abordant une question intéressante reliée aux mathématiques;
- poser des questions sur quelque chose qu'on n'a pas compris;
- poser des questions sur quelque chose qu'on aimerait bien savoir;
- décrire ce qui a provoqué un déclic, qui a fait qu'on a compris un «truc».

Développement de la langue

Dans ce contexte encore une fois, l'objectif principal de l'utilisation du journal de bord n'est pas l'apprentissage de la langue. Cependant, son utilisation dans une matière comme les mathématiques renforce l'acquisition de la langue seconde.

Grâce à l'utilisation régulière du journal, les élèves apprennent en effet à utiliser le langage des mathématiques, le langage qui permet de parler de démarches intellectuelles et la langue française en général.

Voici quelques exemples de pages du journal de bord utilisé dans cette classe:

le 29 septembre, 1993

Un polynôme est une sorte d'équation ou il faut avoir deux différents variables.

Par exemple,

$20a + 6b - 15a + 9b$ ← les deux variables sont les "a" et les "b"

Pour réduire, on met les "a" ensemble et les "b" ensemble

$20a - 15a + 6b + 9b$

$= 5a + 15b$ - on peut encore factoriser car ils ont une multiple en commun, le cinq.

$\boxed{5(a+3b)}$

le 8 janvier 1994

J'ai vraiment aimé lire l'histoire de Tuyosi Mori et Mitsumasa Anno, "Le loup, le crapaud et les trois petits cochons"! C'est un livre pour enfants, mais vraiment, ça pourrait aussi bien être un livre pour adultes. C'est une idée fantastique d'expliquer les mathématiques comme ça.

C'est intéressant de voir comme les différentes possibilités sont illustrées avec des dessins et des schémas. Ça m'aide à comprendre. Moi, je n'avais jamais rien compris jusqu'à maintenant quand on parlait de tout ce qui est relié aux probabilités. Ce livre m'aide un peu à comprendre, à cause des dessins. Ça montre que quand quelque chose est trop compliqué, qu'on arrive pas à imaginer le problème, ça aide de dessiner. Mais il faut aussi organiser toute l'information à chaque étape.

Je n'ai pas encore très bien compris les formules mathématiques, mais je comprends mieux qu'elles correspondent à toutes les possibilités de combinaisons.

Exemple 5

Matières: **Toutes les matières**

Niveau: **Maternelle**

Contexte

Dès le début de la maternelle, les élèves ont commencé à utiliser un journal. Il s'agit d'un petit cahier dans lequel elles sont encouragées à dessiner pour communiquer diverses expériences qu'elles ont vécues, comme:

- à la suite de la lecture d'une histoire qui a provoqué des réactions ou des sentiments particuliers (une histoire très drôle, qui tient en haleine, émouvante ou dont les illustrations étaient très belles);
- au cours d'une excursion;
- après avoir fait dans un centre quelque chose qu'elles ont particulièrement aimé ou dont elles sont très fières;
- lorsqu'un événement particulier a eu lieu le soir précédent ou pendant la fin de semaine.

Certaines élèves «écrivent» aussi dans leur journal. Selon le cas, on trouvera des dessins accompagnés de traits ondulés, des lettres n'ayant aucun rapport apparent et ne correspondant apparemment à aucun mot, des mots que l'élève connaît (son nom, celui d'un membre de sa famille, celui d'une camarade, le nom d'un restaurant), des mots que l'élève a remarqués dans la classe et qu'elle a recopiés (mots affichés sur les babillards, sur les portes des placards, dans les centres, mots qui se trouvent dans un livre dans la classe) ou encore des mots que l'élève tente d'orthographier. Quel que soit le degré de sophistication dont fait preuve cette utilisation de l'écrit, l'enseignante discute du message que l'élève a transmis (en se basant sur le dessin si «l'écrit» ne donne aucun indice de sens) et commente le fait qu'elle ait accompagné son dessin d'un «texte».

Les élèves n'utilisent pas forcément leur journal tous les jours, toutes ensemble, à heure fixe, mais plutôt à la suite d'expériences, d'activités ou d'événements particuliers qui ont suscité certaines réactions ou émotions, qui ont eu un certain impact sur l'élève, du point de vue affectif ou intellectuel.

Le contenu des journaux et le contexte de l'utilisation du journal varient donc beaucoup d'une élève à l'autre.

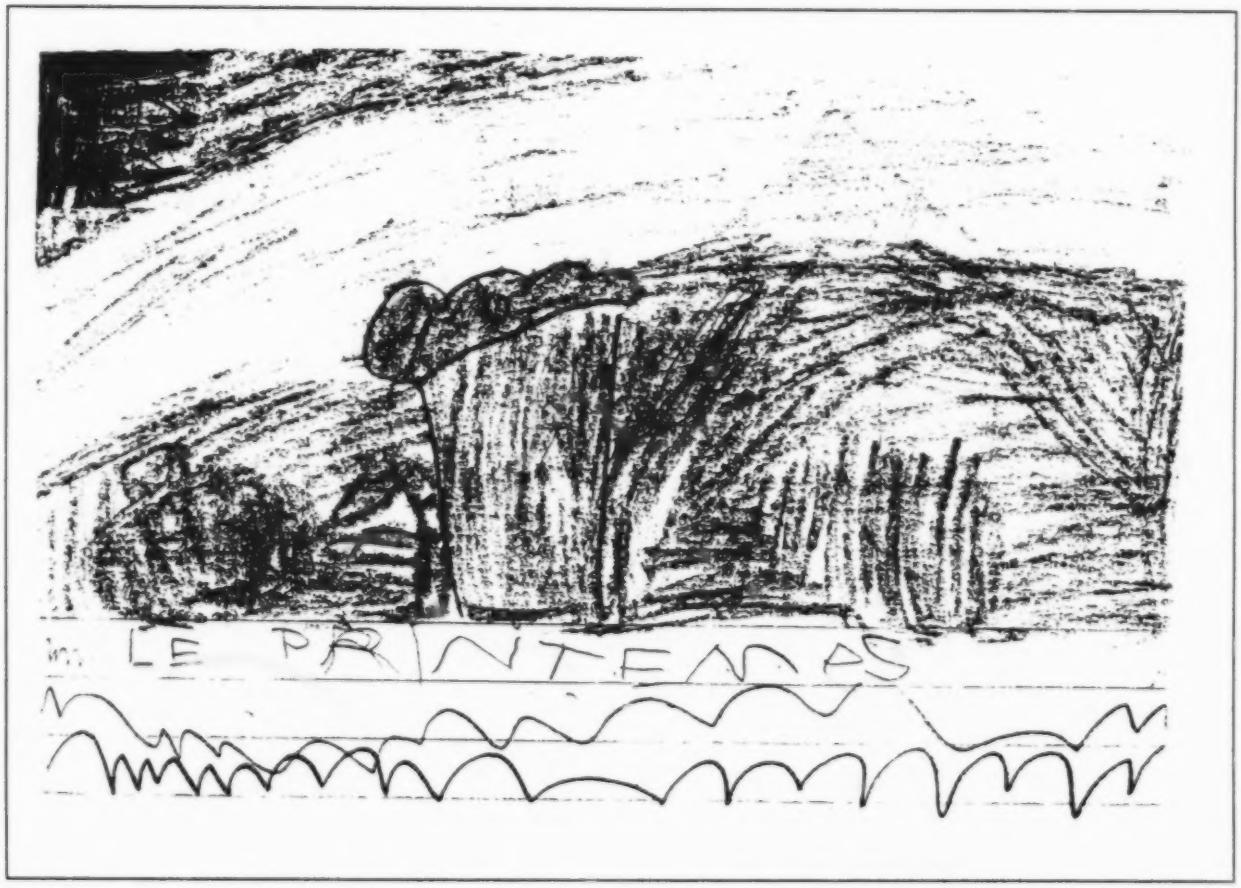
L'enseignante se base sur le contenu du journal pour amener l'élève à parler de ses intérêts, de ses réactions, de ses sentiments. Elle peut l'inviter à commenter son dessin et les lettres ou les mots qui l'accompagnent.

Chaque fois que les élèves utilisent leur journal, on y inscrit la date à l'aide d'un timbre dateur et d'un tampon encreur.

Lors des entrevues avec les parents d'élèves, l'enseignante discute souvent ce que le journal de leur enfant lui a appris: développement émotionnel, intellectuel, évolution de sa conception de l'écrit, etc.

Développement de la langue

L'utilisation du journal avec les élèves de la maternelle offre un support précieux au développement de la langue seconde. Grâce aux dessins, lettres ou mots qu'il contient, l'enseignante a accès aux pensées, aux sentiments, aux réactions et aux connaissances des élèves. Elle peut se baser sur ce que l'élève a dessiné ou écrit pour l'inviter à verbaliser ses pensées. Le journal, avec les indices qu'il fournit, agit comme un pont entre l'enseignante et la pensée de l'élève. Voici des extraits d'un journal de cette classe de maternelle.



La lecture à haute voix faite aux élèves

Définition

Pas besoin ici vraiment de définition, mais plutôt de quelques précisions. Il s'agit bien en effet de la lecture faite par l'enseignant à ses élèves et dont on tient à souligner ici qu'elle s'adresse à tous les niveaux d'enseignement, **de la maternelle à la 12e année** et qu'elle inclut la lecture d'une **variété de types de textes** – à caractère informatif, incitatif, poétique/ludique ou expressif – sur des sujets abordés **dans tout domaine d'étude**.

Cette pratique, de plus en plus recommandée en langue première, et ce jusqu'au niveau universitaire (voir à ce sujet les articles de LeBlanc et LeBlanc, 1980 et de Ammon, 1974 ou encore l'ouvrage de Les Parsons, 1989), s'avère primordiale en langue seconde pour une raison bien évidente: ces lectures permettent aux élèves d'accéder à des textes d'un niveau supérieur à celui des textes dont ils peuvent faire une lecture indépendante. Elles représentent donc un moyen très efficace de renforcer l'acquisition d'une langue seconde.

Par ailleurs, aucune autre intervention scolaire ne saura contribuer autant au développement **du plaisir de lire** que cette activité. C'est en écoutant des textes lus par des personnes qui valorisent la lecture et communiquent le plaisir qu'elles en retirent que les élèves développent un intérêt pour la lecture.

Démarche

On peut procéder selon les étapes suivantes:

Préparation avant la classe

- choisir un texte accompagné d'illustrations ou de graphiques et bien construit, c'est-à-dire respectant d'assez près des structures textuelles conventionnelles. Pour la lecture de passages à caractère informatif, préférer les textes dont les sous-titres reprennent bien les idées principales des paragraphes;
- bien préparer la lecture du texte en fonction des objectifs visés:
    - prévoir les aspects à faire observer par les élèves et les endroits où on pourrait les inviter à faire des prédictions, ainsi que les questions qui pourraient guider ces prédictions;

> La discussion qui a lieu lorsque les élèves émettent des hypothèses sur le contenu d'un texte représente un moment idéal pour présenter les concepts importants et les mots nouveaux qu'on rencontrera au cours de la lecture. Il faut garder ceci à l'esprit pour bien guide cette discussion.

    - faire une lecture préparatoire pour repérer les passages importants et déterminer les endroits où on devrait porter une attention particulière aux intonations.

Déroulement de l'activité en classe

- s'assurer autant que possible que les élèves puissent voir le texte et les illustrations ou les graphiques qui l'accompagnent;
- préparer les élèves à la compréhension du texte et modéliser en même temps les stratégies de compréhension qu'on veut leur apprendre à utiliser:
    - le cas échéant, faire une brève introduction visant à relier la lecture du texte ou de l'histoire aux autres activités de l'unité: rappeler ce qui a été lu dans le chapitre précédent ou lors d'une leçon précédente ou faire le lien avec des expériences vécues par les élèves;
    - faire anticiper le contenu en fonction du titre (et des sous-titres), des illustrations et éventuellement des renseignements donnés sur l'auteur.
- lire clairement, avec expression, en employant les intonations appropriées;
- interrompre la lecture en divers endroits pour solliciter les réactions des élèves, les amener à confirmer ou à infirmer leurs hypothèses et à en émettre de nouvelles sur le reste de l'histoire, ou encore pour répondre à leurs questions (ceci permet également de vérifier la compréhension des élèves);

- après la lecture, encourager les élèves à partager leurs impressions et leurs idées, à discuter de ce qu'ils ont appris ou à poser des questions;

- indiquer aux élèves après la lecture si le document est disponible (dans la classe ou à la bibliothèque) au cas où elles voudraient le relire plus tard.

Mise en garde

Ces lectures faites régulièrement aux élèves ne sont pas de simples périodes de détente. Il est donc primordial de bien définir les objectifs à atteindre et de se préparer adéquatement, en fonction de ces objectifs.

Les discussions qui accompagnent les lectures faites aux élèves représentent une variable importante dans le degré d'efficacité de cette méthode. Il ne faut surtout pas décourager les questions et commentaires des élèves, dans la mesure où ceux-ci sont pertinents. De telles interventions empiètent parfois sur l'horaire planifié pour les activités de la journée, mais ont plusieurs avantages:

- elles démontrent l'intérêt porté pour l'activité elle-même ou pour le sujet abordé;

- elles permettent d'approfondir la compréhension des idées ou concepts abordés dans les textes;

- elles suscitent une interaction qui implique souvent l'utilisation des termes et structures introduits dans le texte et renforcent donc le développement langagier.

Certains textes sont faciles à comprendre et se prêtent facilement à une simple lecture, sans exploitation d'illustrations et de titres. Il arrive qu'on veuille lire de tels passages aux élèves, par économie de temps, par exemple, ou pour les mettre dans une situation d'écoute où ils ont l'occasion d'en apprécier le contenu. Dans ce cas, on ne suivra pas toutes les étapes de la démarche décrite plus haut, mais on prêtera une attention toute particulière à faire une lecture claire et expressive.

Il est très important de faire le lien entre les activités de lecture et les activités de production écrite. L'observation de l'organisation du texte, de sa structure, de la richesse ou de la justesse du vocabulaire, devrait être accompagnée de remarques telles que «il faudrait s'en souvenir quand on écrit...», «on devrait peut-être noter ces mots dans nos lexiques personnels, parce qu'on aura sûrement besoin de les utiliser à l'écrit».

L'intérêt suscité par les lectures faites aux élèves est extrêmement précieux: les élèves se rendent comptent, au cours de ces lectures, que certains types de textes ne sont pas aussi difficiles à comprendre qu'ils le pensaient, qu'ils peuvent utiliser certaines stratégies face à la lecture de ces textes et qu'il existe des ouvrages – en français – qui les intéressent. Il faut donc absolument exploiter cet intérêt en trouvant un moyen de mettre à la disposition des élèves, **dans les classes elles-mêmes** et non pas uniquement à la bibliothèque, les ouvrages dont sont extraits les textes qu'on leur lit. Pensons en particulier ici à des documents tels que les revues à contenu spécifique à certaines matières (revues scientifiques, historiques, sportives, artistiques). Au niveau secondaire où les élèves se déplacent souvent d'une classe à l'autre, le personnel de l'école pourrait aborder cette question pour trouver une solution qui convienne à tout le monde: on devrait toujours voir une grande variété de matériel de lecture dans la salle de classe en immersion.

Trucs pratiques

On peut prévoir un endroit privilégié dans la classe pour toute lecture faite aux élèves.

Avec des élèves de l'intermédiaire et du secondaire, il n'est pas toujours facile de s'organiser pour que les élèves puissent voir le texte, les titres, les graphiques ou les illustrations. On peut avoir recours à des trucs pratiques tels que:

- projeter les pages d'un exemplaire du livre avec un projecteur opaque et utiliser soi-même un deuxième exemplaire pour faire la lecture (l'image projetée n'est pas toujours très nette);

- agrandir à la photocopieuse les illustrations simples et qui se copient facilement, puis les coller sur des panneaux qu'on affiche ou qu'on présente à mesure de la lecture, selon l'intention;

- mettre les illustrations en noir et blanc sur acétate et les projeter au rétroprojecteur;

- photographier les illustrations en couleur et les mettre sur diapositives si on pense les réutiliser plusieurs fois (si on a l'intention de les utiliser avec plusieurs classes, si les élèves peuvent les intégrer dans un rapport de lecture ou un projet de recherche);

- filmer les illustrations du livre sur vidéocassette. Si on a des élèves ou des parents qui s'intéressent à cette technologie, ils sont souvent prêts à aider. Cela économise du temps et on peut ajouter d'autres dimensions: temps/espace, cadrage, plongée, etc.

Selon le cas, on peut créer une atmosphère propice à la lecture du texte ou de l'histoire (fermer les rideaux pour assombrir la pièce lorsqu'on lit une histoire effrayante par exemple).

La lecture de textes informatifs dans diverses matières (à tout niveau) pose souvent des difficultés aux élèves. Pour faciliter cette tâche, on peut lire le début du texte en suivant bien les directives données ci-dessus, puis laisser les élèves terminer.

Penser à lire aux élèves des articles de revues, de journaux ou d'encyclopédies et à garder ce type de documents à leur disposition en permanence dans la salle de classe.

Penser enfin à mettre à la disposition des élèves des enregistrements de divers types de textes.

Applications

La lecture faite aux élèves permet d'atteindre divers objectifs:

- appréciation de la littérature;

- sensibilisation à des aspects culturels;

- introduction ou approfondissement de concepts;

- démonstration de comportements face à la lecture;

- démonstration de stratégies de lecture;

- développement d'habiletés intellectuelles et du raisonnement critique.

Il s'avère souvent très utile en immersion de combiner la lecture faite aux élèves avec la tenue d'un **journal de bord ou d'un journal de lecture**. On note alors les hypothèses émises par les élèves et des questions ou commentaires prononcés pendant ou après la lecture. On démontre ainsi la démarche d'utilisation du journal de bord, mais on crée en plus une occasion supplémentaire d'exposer les élèves aux termes et structures importants à connaître pour parler du sujet en français.

Développement de la langue

Le processus de compréhension se trouve facilité par la lecture faite aux élèves, dans la mesure où une préparation adéquate:

- invite l'élève à faire le lien entre ses expériences antérieures et le contenu du texte;

- permet l'introduction de concepts et de termes nouveaux dans un contexte riche en indices.

Les recherches démontrent que les élèves à qui on lit régulièrement une variété de textes bien rédigés, dans un langage soigné, soutenu et plus complexe qu'ils n'ont coutume d'entendre, acquièrent une meilleure connaissance de la langue (vocabulaire plus étendu, utilisation de structures syntaxiques plus complexes, correction syntaxique). Consulter pour plus de détails à ce sujet les articles mentionnés dans la liste de références en fin d'ouvrage, sous la rubrique «Lecture faite aux élèves».

Ajoutons enfin que de nombreuses recherches ont mis en évidence le lien entre la lecture faite aux élèves et le développement du plaisir de lire et d'une attitude positive envers la lecture. Cet aspect affectif contribue de façon indirecte au développement de la langue seconde, puisque l'élève qui écoute un passage bien lu, se trouvant dans une situation non menaçante, se montre généralement détendu, plus **attentif** et plus **réceptif**.

Exemple 1

Matière: **Mieux-être**

Niveau: **10e année**

Contexte

L'enseignant chargé du cours de mieux-être avec cette classe de 10e année aimerait partager avec ses élèves un article qu'il a trouvé intéressant et qui parle des stratégies d'adaptation mises en oeuvre par des personnes handicapées pour pouvoir participer à des activités physiques. Il s'agit d'un article paru dans *Bulletin: "The Voice of Intramurals in Canada" = «La voix des loisirs intra-muros au Canada*, February/février 1992, Vol. 17, no. 3.

Il décide de leur en faire la lecture et d'exploiter la possibilité qu'il offre de mettre les élèves dans une situation modelant les étapes de la démarche d'enseignement et d'apprentissage qu'il leur a enseignée, une démarche en trois temps:

Niveau A: Élargissement des connaissances

- Prendre le temps de **réfléchir** à ce qu'on sait et à ce qu'on ressent sur le sujet.
- Faire une **recherche** sur le sujet; trouver des faits.

Niveau B: Prendre des décisions averties

- **Énoncer** la question et **explorer** les diverses solutions et leurs conséquences.
- **Prendre** une décision.

Niveau C: Réaliser un plan d'action

- **Concevoir** et **appliquer** un plan d'action.
- **Évaluer** les progrès et **réviser** au besoin.

L'enseignant amorce donc la lecture de l'article reproduit ci-dessous et l'interrompt à la fin de la phrase «On a demandé à ces personnes... de prendre part à des activités physiques», dans la deuxième colonne. Il demande alors aux élèves quels types d'obstacles ont pu être présentés dans les vidéos montrés aux personnes.

Il poursuit la lecture jusqu'à la fin du paragraphe suivant «comment ils réagiraient dans une situation semblable et indiquer s'ils essaieraient de prendre part à ces activités.» Il invite alors ses élèves à répondre à la question posée dans le texte et à discuter de leurs réactions.

LE DOSSIER DE LA RECHERCHE

Renseignements pour professionnels de la part de l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie

L'activité physique et les personnes ayant un handicap

On considère que trois millions de Canadiens et de Canadiennes sont des personnes à risque dû à un manque d'activité physique. On ne peut pas les classer en fonction de leur âge, race, religion ou situation socio-économique: ce sont les Canadiens et Canadiennes ayant un handicap.

Certains facteurs, comme la mobilité, les aptitudes et un fonctionnement physiologique réduits, et parfois même la honte sociale, placent dans une position nettement désavantageuse les personnes qui ont à la fois un handicap physique et désirent mener une vie saine et active.

Les obstacles qui les empêchent de prendre part à des activités physiques comprennent l'inaccessibilité des installations, un manque d'information sur les services offerts, des problèmes de transport et le nombre insuffisant d'activités auxquelles elles peuvent participer.

Une solution évidente est, bien sûr, de changer leur environnement en fonction de leurs besoins et de leurs capacités. Une autre solution consiste à les aider à *s'adapter* à cet environnement, à se *suffire* à elles-mêmes.

Des recherches sur les stratégies d'adaptation ont été effectuées par le Dr. Marcel Bouffard, de l'Université de l'Alberta, et le Dr. Peter Crocker, de l'Université de la Saskatchewan. Leurs travaux, financés par l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie (organisme national financé par Condition physique Canada), nous ont considérablement aidé à développer nos connaissances dans cet important domaine et à mieux le comprendre.

Résumé de l'étude

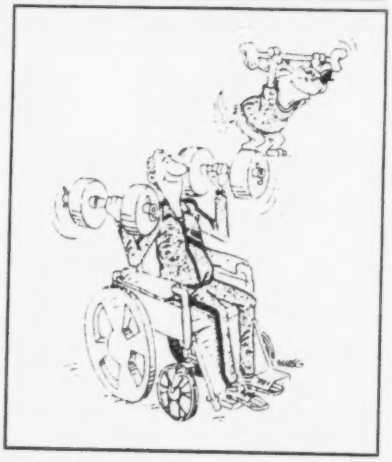
Soixante-dix hommes et femmes ayant un handicap physique ont participé à cette étude. Les deux tiers avaient été atteints de traumatisme rachidien, et les autres étaient amputés. Leur âge moyen était de 32 ans.

On a demandé à ces personnes de regarder de courts métrages vidéos illustrant les obstacles typiques qui empêchent les personnes ayant un handicap de prendre part à des activités physiques. Trois scénarios étaient présentés. Dans le premier, les autres participants les ignoraient totalement; dans le deuxième, c'était l'instructeur qui ne tenait aucun compte d'eux; et dans le dernier, les activités offertes ne leur convenaient pas.

Après chaque scène, on demandait aux participants de remplir un questionnaire dans lequel ils devaient expliquer comment ils réagiraient dans une situation semblable et indiquer s'ils essaieraient de prendre part à ces activités.

L'étude a montré, entre autres, que:

- la façon dont les personnes ayant un handicap physique réagissent à ce genre de situation ne dépend pas de la nature de leur handicap, de leur mobilité, ni de leur sexe, et qu'elle n'est pas influencé par leurs habitudes d'activité physique;
- les stratégies utilisées sont fonction de la situation du moment et liées à l'intention des personnes de participer éventuellement à de telles activités.



Adaptation et participation future

Il était possible de modifier les trois obstacles présentés dans les clips. On a examiné deux genres de stratégies d'adaptation applicables à ces situations: l'adaptation axée sur le problème, et l'adaptation axée sur la réaction affective.

En général, lorsque les participants sentaient qu'ils pouvaient changer une situation, ils avaient recours à des stratégies axées sur l'action, c'est-à-dire sur le problème, notamment en s'affirmant dans leur communication et en planifiant leurs activités. Ces stratégies changeaient en fonction de la situation, et l'utilisation de telles stratégies augmentait les chances de ces personnes de participer, par la suite, à des activités physiques.

Si les participants croyaient que la situation ne pouvait être changée, ils avaient tendance à adopter des stratégies d'adaptation axées sur la réaction affective. Par exemple, ils pouvaient «se distancier» du problème, ou choisir des tactiques de fuite ou d'évitement. Dans l'immédiat, ces méthodes peuvent réduire le stress émotif, mais elles n'ont aucun effet sur l'environnement, et peuvent *diminuer* les chances de participer à des activités physiques futures.

Apprentissage nécessaire

Il est important de créer un environnement propice à l'activité physique pour les Canadiens et Canadiennes ayant un handicap. Comme le démontre l'étude, il est aussi important que ces personnes apprennent des mécanismes d'adaptation pour bien fonctionner dans les contextes d'activité physique.

Cet apprentissage doit comprendre un éventail d'aptitudes variées et souples, car les stratégies efficaces dans certaines situations peuvent n'être d'aucun secours dans d'autre cas.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter l'Alliance de vie active pour les canadiens et canadiennes ayant un handicap au 1600 prom. James Naismith, Gloucester (Ontario), K1B 5N4, ou appeller (613) 748-5747.

Apprendre à s'adapter

L'enseignement des mécanismes d'adaptation est un processus complexe visant à aider les gens à s'aider eux-mêmes. Le livre de D. Meichenbaum, intitulé Stress Inoculation Training (Pergamon Press, 1985) sera paritculièrement utile à ceux et celles qui désirent approfondir leurs connaissances dans ce domaine. D'après D. Meichenbaum, un bon programme comprend:

- *Une évaluation minutieuse.* Certaines personnes ont besoin d'une éducation très poussée, alors que, pour d'autres, quelques connaissances ou une formation dans un domaine précis suffisent.
- *Une sensibilité aux besoins individuels.* Le Canada se transforme rapidement en une mosaïque multiculturelle; c'est pourquoi les programmes doivent être adaptés aux valeurs individuelles, ainsi qu'aux différences culturelles et religieuses.
- *L'accroissement graduel du niveau de difficulté.* Il est recommandé d'exposer lentement et graduellement les personnes au stress de la vie «réelle» afin d'accroitre leur niveau de confiance à mesure qu'elles essaient de nouvelles stratégies d'adaptation.
- *Un apprentissage suivi.* Un seul essai n'est généralement pas suffisant. Pour que les personnes apprennent à maîtriser les stratégies, un effort et un apprentissage suivis sont de mise.

Renseignement pour professionnels de la part de l'Institut de la recherche sur la condition physique et le mode de vie N° de référence 91-08

Il termine ensuite la lecture de l'article et discute de la conclusion de l'étude citée en rejoignant la démarche mentionnée plus haut. L'enseignant indique enfin aux élèves que si la revue les intéresse, il en laisse toujours quelques exemplaires au professeur de français, puisque c'est dans la classe de celui-ci que les enseignants de l'école ont convenu de placer la collection de matériel de lecture mise à la disposition des élèves, à laquelle tous ajoutent régulièrement divers ouvrages de manière à offrir une sélection variée.

Développement de la langue

Cet article ne présente pas de difficultés de compréhension pour des élèves de 10e année (exception faite peut-être de l'expression «traumatisme rachidien» qu'on leur demandera de définir d'après le contexte et qu'on leur expliquera s'ils n'y parviennent pas).

Cette lecture à haute voix renforce simplement quelques termes et structures spécifiques à la matière enseignée.

De plus, si l'enseignant répète de temps en temps cette expérience et que les lectures intéressent certains élèves, ces derniers iront peut-être chercher cette revue dans le «coin bibliothèque» de la salle de français.

Exemple 2

Matières: **Sciences et français**

Niveau: **6e année - unité obligatoire - L'exploration spatiale**
8e année - unité obligatoire - La Terre et l'espace

Contexte

Comme amorce à l'étude de l'unité sur la Terre et l'espace ou de celle sur l'exploration spatiale, l'enseignant décide de partager avec ses élèves un article qui parle de Roberta Bondar, l'astronaute canadienne (voir page 152). C'est un article qui a paru dans *Vidéo-Presse: «Huit jours d'orbite pour une Canadienne très spatiale», mars 1992*[25]. Cette lecture mène très naturellement à des concepts comme l'inclinaison de la terre, la microgravité, les technologies qui servent à explorer et à habiter l'espace, etc.

Déroulement

Leçon 1: activité préparatoire

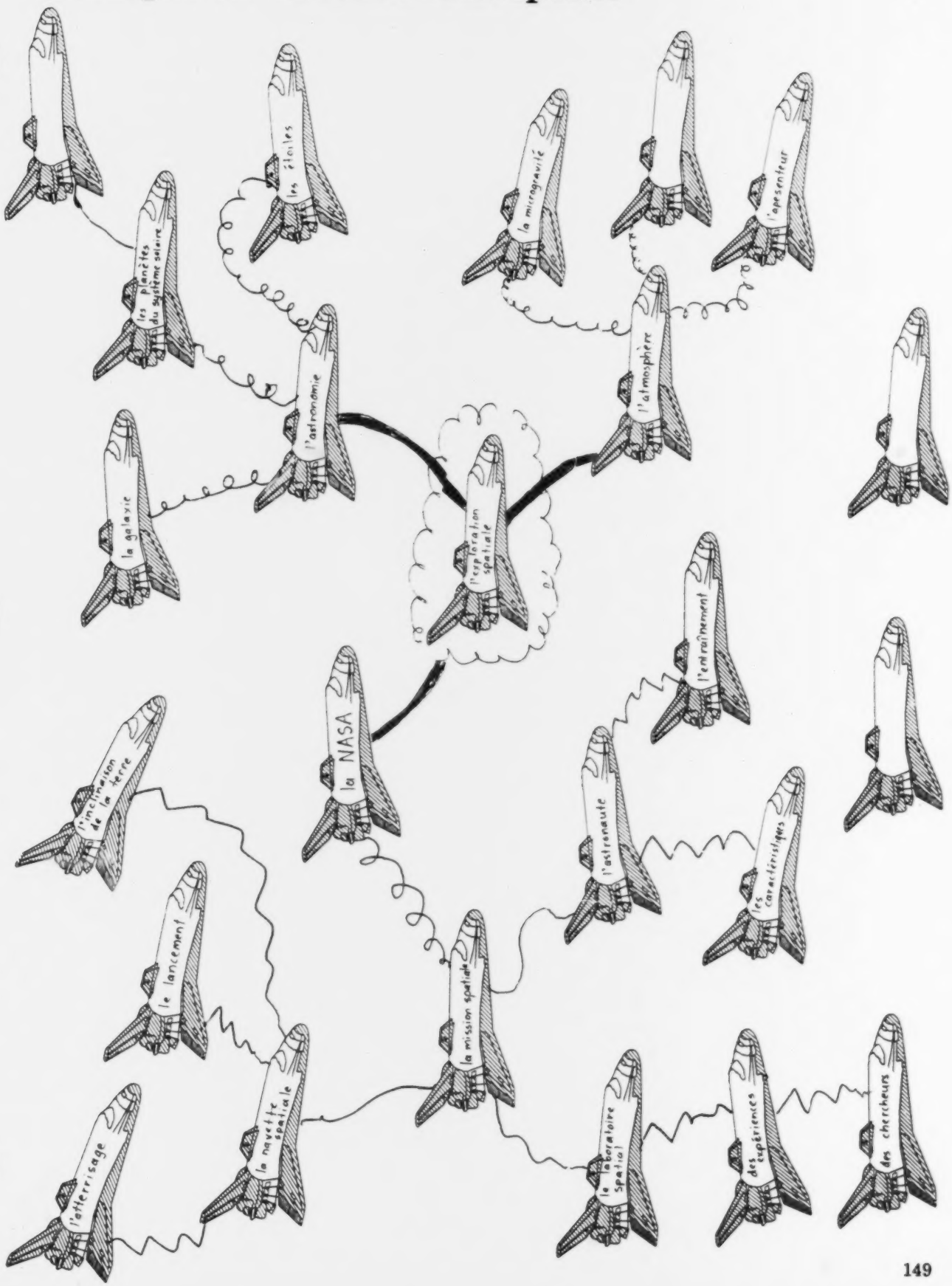
Avant de faire la lecture à haute voix de l'article, l'enseignant fait un remue-méninges pour déterminer ce que ses élèves savent sur l'exploration spatiale.

Cette méthode préparera aussi les élèves à la compréhension du texte. L'enseignant guide la discussion en posant des questions pour faire ressortir un minimum de vocabulaire du texte. Si les élèves veulent suggérer un mot mais ne le connaissent pas en français, les encourager à expliquer ce qu'ils veulent dire au moyen de paraphrases, de dessins et de gestes, puis leur indiquer le terme ou la structure appropriée. L'enseignant dresse une liste des réponses au tableau.

Les élèves discutent ensuite de la façon dont ils pourraient catégoriser les mots et expressions de la liste. Ils élaborent ensemble un schéma conceptuel pour les aider à représenter visuellement les termes associés à l'exploration spatiale. Cet aide-mémoire restera affiché à un babillard pendant toute l'unité et servira d'outil de référence. Tout au long de l'unité ils ajouteront au schéma les nouvelles informations qu'ils apprendront. La page suivante montre un exemple de schéma conceptuel.

[25] Le texte est reproduit avec l'autorisation de l'UNEQ (Union des écrivains québécois) et l'illustration de B. Coudé avec l'autorisation de Vidéo-Presse.

Exemple de schéma conceptuel



Leçon 2: lecture

Avant la classe, l'enseignant se prépare pour faire une lecture expressive, mettre les intonations appropriées, faire des gestes et mimiques facilitant la compréhension: par exemple, il fera des gestes pour des expressions comme «ancrés» ou «concrétiser»; il interrompra la lecture pour mieux faire percevoir aux élèves certains aspects comme ce que représente une distance de 306 km (il leur demandera s'ils peuvent penser à une distance équivalente entre deux villes).

Déroulement

La leçon se déroule selon les étapes suivantes:

- Projeter un acétate du titre de l'article et demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu du texte. Noter les hypothèses des élèves sur l'acétate. Discuter du sens du mot «spatiale» et faire ressortir le jeu de mot dans le titre.

- Afficher les illustrations agrandies de l'article et demander aux élèves s'ils peuvent émettre d'autres hypothèses sur le contenu du texte. Les ajouter aux prédictions notées plus tôt.

- Lire avec expression l'avant-propos et le premier paragraphe jusqu'au premier sous-titre «Des années de préparation».

- Amener les élèves à revenir sur leurs prédictions pour vérifier si elles correspondent au texte. Leur demander si l'auteure de l'article a bien réussi à capter leur attention. Si oui, pourquoi?

- Poursuivre la lecture de l'article en s'arrêtant à divers endroits pour solliciter des commentaires des élèves ou pour répondre à leurs questions.

- Terminer la lecture de l'article.

- Diviser les élèves en groupes de deux. Distribuer une copie de l'article à chaque groupe. Inviter les élèves à relire le texte et à souligner les mots ou les phrases se rapportant au thème de la terre et de l'espace.

- Tous ensemble, reprendre le schéma conceptuel préparé avant la lecture de l'article et inviter les élèves à y inclure les nouveaux termes et expressions appris.

- Suggérer aux élèves de noter dans leur journal de lecture:
  - en quoi ils ont pour ou contre une profession comme astronaute;
  - ou pourquoi ils admirent Roberta Bondar.

L'enseignant met ensuite la revue dont cet article est extrait à la disposition des élèves, avec d'autres ressources sur le thème des astronautes et de l'exploration spatiale. Une collection de matériel varié les incitera à lire et à approfondir leurs connaissances.

Développement de la langue seconde

Dans cet exemple, la lecture faite par l'enseignant permet:

- de renforcer l'acquisition du vocabulaire spécifique aux sciences;
- d'amener les élèves à participer activement à la lecture et à se servir eux-mêmes des termes et structures introduits, et ce dans plusieurs contextes:
  - lors des activités préalables (le remue-méninges et le schéma conceptuel);
  - tout le long de la lecture de l'article;
  - lorsqu'ils écrivent dans leur journal de lecture.
- d'habituer les élèves à se servir de l'écrit pour réfléchir, lorsqu'ils dans leur journal de lecture.

Huit jours d'orbite pour une Canadienne très spatiale

Texte: Hélène Peronny
Photos: Agence spatiale canadienne

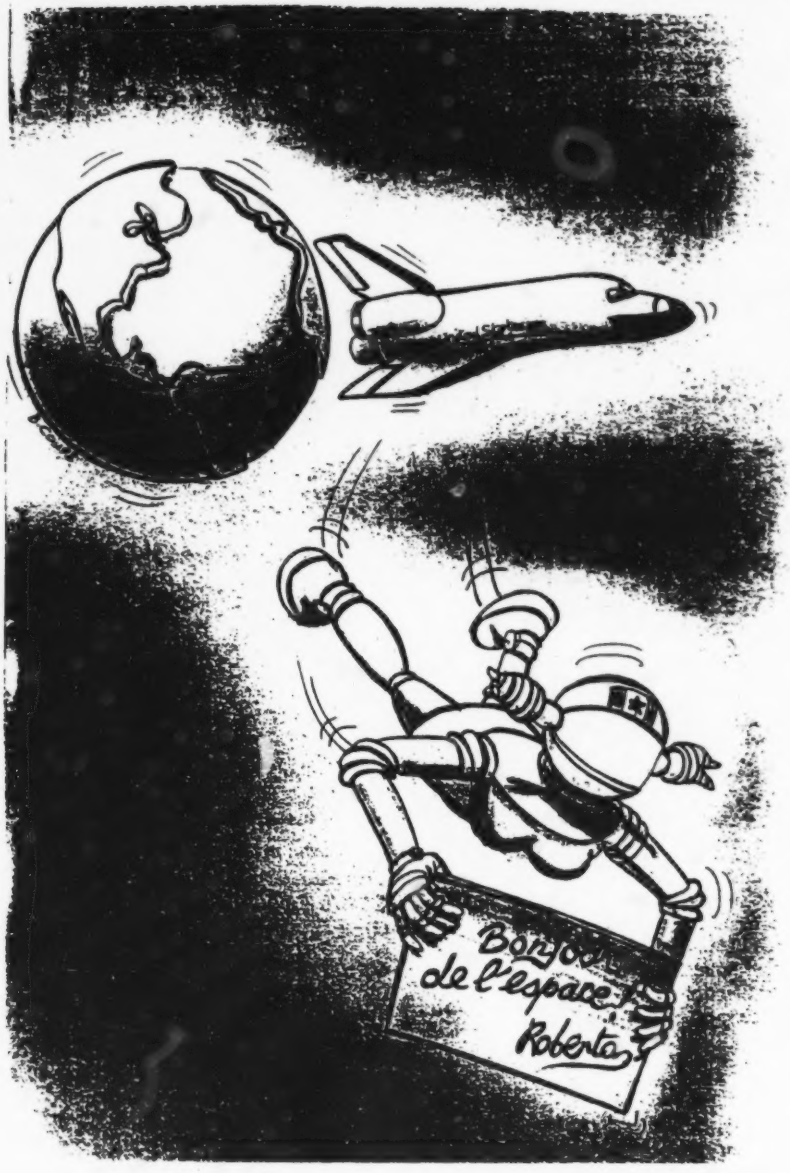
Elle a les pieds bien ancrés sur terre, pourtant sa tête est presque dans les étoiles... À 46 ans, Roberta Lynn Bondar vit l'une des aventures les plus extraordinaires au monde, et peut-être la plus exaltante: voyager dans l'espace. Un rêve que nous avons tous fait, au moins une fois dans notre vie, et que seuls bien peu d'élus parviennent à concrétiser.

Roberta Lynn Bondar, une passionnée par la recherche!

Imagine... Pendant huit jours, le temps que dure la mission, Roberta plonge dans l'immensité de l'espace, à très exactement 306 km de la surface de la terre, et cela avec une *inclinaison de 57 degrés*. Devant elle, derrière elle, autour d'elle, rien. Plus aucun des repères auxquels nous sommes habitués. Ses seuls paysages sont le vide et l'infini, cet horizon sans fin au-delà duquel tout est envisageable. La mission s'appelle IML-1. Elle se déroule au cours du vol STS-42 de la navette spatiale américaine. L'équipage compte neuf membres: le commandant, le pilote, trois spécialistes de mission, deux *spécialistes de charges utiles* (dont Roberta) et deux autres spécialistes de charges utiles qui assurent la relève au sol. Le lancement a lieu en Floride, au Centre spatial Kennedy, et l'atterrissage, sur la base aérienne militaire Edwards, à 130 km au nord de Los Angeles, en Californie. En même temps qu'elle est la seule femme à bord, Roberta est aussi la première femme canadienne à s'envoler dans l'espace.

Des années de préparation

L'objectif de la mission IML-1 est d'effectuer des expériences qui serviront à étudier les effets de la *microgravité* sur les matériaux et les organismes vivants. Ce vol est le premier d'une série commanditée par le Laboratoire international de microgravité de la *Nasa* au cours d'un programme de coopération qui permet à la communauté scientifique internationale d'utiliser Spacelab, le laboratoire spa-



tial de la Nasa. Si tout fonctionne parfaitement, c'est parce que cela fait des années que les scientifiques et les centres de recherche spatiaux ont préparé cette expédition. Au Canada, les épreuves destinées à recruter les astronautes (en tout, deux pour cette mission, les autres étant tous américains, sauf un qui est allemand) se sont déroulées... en décembre 1983! Six astronautes canadiens avaient alors été choisis parmi 4300 candidats, et leur première séance d'entraînement remonte à février 1984. Parmi eux, tu l'as deviné, Roberta, qui a appris au début de l'année 1990 seulement qu'elle était désignée pour participer à la mission en tant que spécialiste des charges utiles.

Sa vie, c'est la recherche!

Roberta est née le 4 décembre 1945 à Sault-Sainte-Marie, en Ontario. Après des études primaires et secondaires dans son village natal, elle poursuit, dans les plus grandes universités du pays, des études brillantissimes. Entre 1968 et 1970, elle obtient un baccalauréat ès sciences en *pathologie* expérimentale, un doctorat en *neuro-biologie* et un diplôme de médecine! Sa grande passion, tu l'as compris, c'est la recherche. Elle est une *neurologue* reconnue et se spécialise dans la recherche fondamentale et clinique sur le système nerveux. En allant dans l'espace, sa mission première est donc de faire progresser la recherche. Au cours du vol, elle effectue plus de 43 expériences pour 13 pays différents, dont certaines ont été mises au point par des scientifiques canadiens.

Des expériences plus efficaces dans l'espace

Les expériences effectuées concernent surtout l'adaptation à l'environnement spatial, c'est-à-dire le comportement du corps humain en *impesanteur*. Elles ont été conçues pour permettre de comprendre les problèmes de santé dont souffrent souvent les astronautes lors de vols spatiaux. Par exemple, des douleurs dorsales ou des nausées. Ces découvertes amélioreront la qualité de la vie sur terre à deux niveaux. D'abord la recherche sur le comportement humain dans l'espace aidera à mieux comprendre les désagréments physiques courants et permettra de traiter certaines maladies. La recherche sur les matériaux électroniques dans l'espace permettra, quant à elle, d'améliorer la fabrication d'ordinateurs, de lasers et d'autres appareils de haute technologie. Une occasion importante d'apporter rapidement des réponses à certains défis de la science, parce que toutes ces expériences sont plus efficaces lorsqu'elles sont réalisées en état d'impesanteur. Le reste du temps, compte tenu de la disponibilité limitée des navettes spatiales, la plupart des recherches effectuées en microgravité sont réalisées à bord d'avions à réaction qui simulent l'impesanteur en décrivant une *trajectoire parabolique*: le KC 135 de la Nasa et le T-33 du Conseil national des Recherches. Leurs manœuvres imitent le mouvement des montagnes russes et engendrent de brèves périodes de microgravité de 20 à 25 secondes au sommet de chaque parabole exécutée en série.

tial de la Nasa. Si tout fonctionne parfaitement, c'est parce que cela fait des années que les scientifiques et les centres de recherche spatiaux ont préparé cette expédition. Au Canada, les épreuves destinées à recruter les astronautes (en tout, deux pour cette mission, les autres étant tous américains, sauf un qui est allemand) se sont déroulées... en décembre 1983! Six astronautes canadiens avaient alors été choisis parmi 4300 candidats, et leur première séance d'entraînement remonte à février 1984. Parmi eux, tu l'as deviné, Roberta, qui a appris au début de l'année 1990 seulement qu'elle était désignée pour participer à la mission en tant que spécialiste des charges utiles.

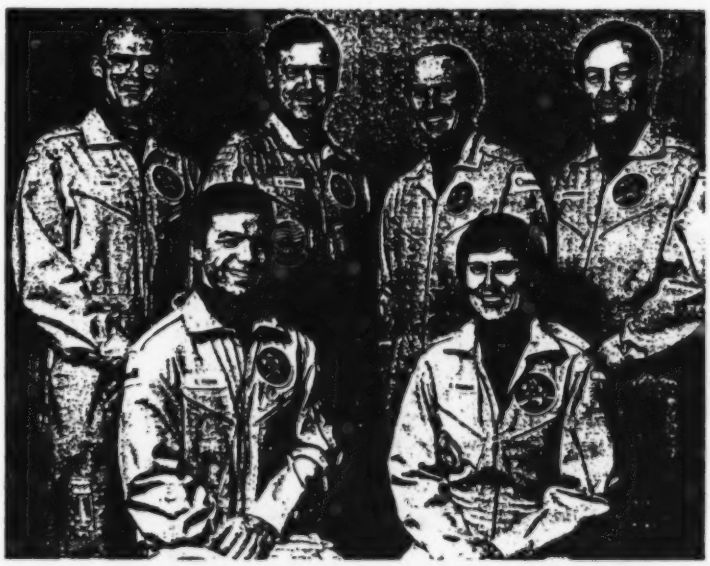
Sa vie, c'est la recherche!

Roberta est née le 4 décembre 1945 à Sault-Sainte-Marie, en Ontario. Après des études primaires et secondaires dans son village natal, elle poursuit, dans les plus grandes universités du pays, des études brillantissimes. Entre 1968 et 1970, elle obtient un baccalauréat ès sciences en *pathologie* expérimentale, un doctorat en *neuro-biologie* et un diplôme de médecine! Sa grande passion, tu l'as compris, c'est la recherche. Elle est une *neurologue* reconnue et se spécialise dans la recherche fondamentale et clinique sur le système nerveux. En allant dans l'espace, sa mission première est donc de faire progresser la recherche. Au cours du vol, elle effectue plus de 43 expériences pour 13 pays différents, dont certaines ont été mises au point par des scientifiques canadiens.

Des expériences plus efficaces dans l'espace

Les expériences effectuées concernent surtout l'adaptation à l'environnement spatial, c'est-à-dire le comportement du corps humain en *impesanteur*. Elles ont été conçues pour permettre de comprendre les problèmes de santé dont souffrent souvent les astronautes lors de vols spatiaux. Par exemple, des douleurs dorsales ou des nausées. Ces découvertes amélioreront la qualité de la vie sur terre à deux niveaux. D'abord la recherche sur le comportement humain dans l'espace aidera à mieux comprendre les désagréments physiques courants et permettra de traiter certaines maladies. La recherche sur les matériaux électroniques dans l'espace permettra, quant à elle, d'améliorer la fabrication d'ordinateurs, de lasers et d'autres appareils de haute technologie. Une occasion importante d'apporter rapidement des reponses à certains défis de la science, parce que toutes ces expériences sont plus efficaces lorsqu'elles sont réalisées en état d'impesanteur. Le reste du temps, compte tenu de la disponibilité limitée des navettes spatiales, la plupart des recherches effectuées en microgravité sont réalisées à bord d'avions à réaction qui simulent l'impesanteur en décrivant une *trajectoire parabolique*: le KC 135 de la Nasa et le T-33 du Conseil national des Recherches. Leurs manœuvres imitent le mouvement des montagnes russes et engendrent de brèves périodes de microgravité de 20 à 25 secondes au sommet de chaque parabole exécutée en série.

Huit jours d'orbite pour une Canadienne très spatiale



Marc Garneau, premier Canadien et Roberta Lynn Bondar, première Canadienne à voyager dans l'espace.

Demain, l'espace pour tous?

C'est également à bord de ce type d'appareils que Roberta s'entraîne à recréer les conditions qui existent dans l'espace. Un travail physique intensif qui s'accompagne de natation, d'athlétisme, en passant par une série d'exercices destinés à améliorer ses capacités respiratoires. Un entraînement qui la ramène à ses rêves d'enfant: elle voulait alors devenir professeur de gymnastique... Jusqu'au jour où sa tante de Floride lui a envoyé des photos du Centre spatial de la Nasa. Peu de temps après, elle recevait, en secondaire IV, un prix d'excellence pour un exposé en science... et sa décision était prise. Il n'a plus fallu que le concours de recrutement d'astronautes lancé par le gouvernement en 1983 pour que tout commence; 48 heures après l'appel lancé à la radio, son dossier était rédigé!... Elle partage aujourd'hui l'idéal de tous les astronautes: élargir les connaissances scientifiques et contribuer à l'effort international entrepris pour permettre un jour aux humains de vivre et de travailler dans l'espace.

Profession: Astronaute...

Astronaute... Un métier qui fait rêver! Les places sont rares et le parcours difficile, mais les chances d'y arriver existent. Pour devenir astronaute, il est essentiel de détenir un diplôme universitaire de deuxième cycle en sciences, en médecine, en génie ou en mathématiques. Les spécialisations les plus appréciées en génie sont la mécanique, l'électricité, l'aéronautique ou la chimie. Il n'est pas obligatoire d'avoir effectué des recherches ou rédigé une thèse dans le domaine des technologies ou des sciences spatiales, mais c'est un plus! Côté personnalité maintenant... L'astronaute doit aimer travailler en équipe, il doit être débrouillard et résistant au stress. Il doit être aussi à l'aise sur un terrain d'entraînement que lors d'une conférence devant une assemblée. Une fois toutes ces conditions réunies, il ne lui reste plus qu'à être sélectionné. Et de toutes les étapes, ce n'est pas la plus facile!...

Lexique...

Inclinaison de 57 degrés: Pour que la queue de la navette reste pointée vers la terre et que la traversée de l'espace se fasse en douceur, sans perturber les expériences qui vont être menées.

Spécialistes de charges utiles: Ce sont des astronautes dont les fonctions se limitent à l'exécution d'expériences inscrites au programme de la mission. Dans ce cas-ci, des scientifiques travaillant dans l'espace. Ils ne reçoivent qu'un entraînement minimal pour le maniement des autres systèmes de la navette.

Microgravité: État de gravitation minimale.

Nasa: Agence spatiale américaine spécialisée dans la recherche et le développement des sciences et technologies spatiales.

Pathologie: Étude des maladies.

Neuro-biologie: Ensemble des disciplines qui étudient le système nerveux.

Neurologue: Spécialiste du système nerveux.

Impesanteur: Le terme apesanteur est déconseillé pour éviter la confusion entre l'apesanteur et la pesanteur. C'est l'état dans lequel les effets de l'attraction des corps vers le centre de la terre ne se font plus sentir.

Trajectoire parabolique: Qui suit une ligne courbe.

La lecture réflexive dirigée

Définition

La lecture réflexive dirigée ou *réflexion à haute voix* consiste en deux phases:

1. Inviter les élèves, de manière cyclique, à prédire le contenu du texte, à poursuivre la lecture et à réfléchir à la lecture. Cette phase les amène à activer leurs connaissances antérieures.

2. Revenir sur le texte et en réexaminer certains aspects. Cette phase amène les élèves à approfondir leur compréhension et à exploiter les concepts ou les idées discutés dans le texte.

Démarche

Phase 1: prédiction, lecture et réflexion

- préparer un acétate du texte;

- projeter l'acétate en ne découvrant que le titre ou les illustrations (cacher tout le texte);

- demander aux élèves de se baser sur le titre ou les illustrations pour faire des prédictions sur le texte: De quoi pense-t-on que ce texte va parler? Quel thème va-t-il aborder? Pense-t-on qu'il s'agira d'un conte, d'un poème, d'une légende, d'un texte informatif, d'un texte argumentatif? Pourquoi?

- accepter toutes les suggestions des élèves, même celles qui semblent vraiment ne pas correspondre du tout avec le texte, mais inviter les élèves à justifier leurs réponses, à expliquer sur quoi elles se basent pour émettre leurs hypothèses;

- encourager les élèves à proposer leur propre interprétation, leurs propres hypothèses si elles diffèrent de celles qui ont déjà été proposées;

- dès cette étape, observer les connaissances sur lesquelles les élèves se basent et le type de stratégies qu'elles utilisent (divers sens qu'elles connaissent pour les termes du titre, racines, préfixes ou suffixes qui composent des termes inconnus dans le titre, ressemblance d'un terme avec un mot anglais, connaissance du sujet, lien avec d'autres textes lus plus tôt);

- lorsqu'on semble avoir assez discuté les hypothèses basées sur le titre ou les illustrations, dévoiler une portion du texte et faire lire pour vérifier si le texte confirme certaines prédictions. La portion de texte qu'on dévoile peut être une phrase, un paragraphe ou quelques paragraphes selon le type de texte, le degré d'habileté et l'âge des élèves et selon les «moments clés» du texte;

- demander aux élèves ce qu'elles pensent à la suite de la lecture de ce passage: Avait-on raison? Qu'est-ce qui semble confirmer nos hypothèses? Qu'est-ce qui, au contraire, nous les fait rejeter? Peut-on maintenant faire de nouvelles hypothèses? Qu'est-ce qui risque d'arriver après? Sur quoi base-t-on ces nouvelles hypothèses?

- poursuivre en dévoilant la prochaine portion de texte et en suivant le même processus jusqu'à ce qu'on arrive à la fin du texte (on compte généralement quatre ou cinq points d'arrêt à l'intérieur d'un même texte: au-delà de ce chiffre, les élèves risquent de se lasser et de ne plus prêter attention;

- plus on approche de la fin du texte, plus les élèves s'accordent sur leurs prédictions et plus leurs prédictions sont justes.

Phase 2: développement de connaissances

Avant d'aborder la deuxième phase de l'activité, l'enseignante doit analyser comment la première phase s'est déroulée: la lecture dirigée a-t-elle mis en évidence certains besoins, certaines faiblesses?

La phase 2 débutera par une relecture fluide du texte (selon la situation, l'enseignante peut lire le texte à voix haute ou faire faire une lecture silencieuse par les élèves).

Ensuite, il faudra sélectionner des activités d'approfondissement de connaissances en fonction des besoins qu'on aura identifiés. Il faut souligner que tous les élèves n'auront pas forcément les mêmes besoins et que ces activités devraient donc parfois se dérouler en petits groupes ou en centres d'apprentissage. À titre

indicatif, voici quelques exemples d'activités de ce type:

- activités de classification avec des mots ayant des préfixes, des racines et des suffixes communs;
- activités pour approfondir la connaissance de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe, etc. dans le cadre du cours de français (exercices de substitution par exemple);
- faire une schématisation du texte: en faire ressortir la structure sous forme schématisée;
- résumer les points importants du texte;
- faire lire un autre texte traitant le sujet différemment ou selon une autre perspective et faire remplir un tableau comparatif;
- faire réagir les élèves aux idées, aux opinions ou aux sentiments évoqués dans le texte: Est-ce qu'elles ont déjà vécu des expériences similaires et comment ont-ils réagi dans cette situation? Sont-ils d'accord avec l'auteur ou l'auteure du texte?
- transposer l'histoire dans un autre contexte et faire rédiger un autre dénouement ou reprendre une des hypothèses émises par les élèves et faire rédiger un dénouement en fonction de cette hypothèse;
- se servir du texte comme amorce pour l'étude d'un concept;
- faire une analyse critique du texte.

Mise en garde

L'intérêt de cette méthode réside dans le fait qu'elle pousse les élèves à l'utilisation de stratégies de compréhension variées. Il faut que les élèves se sentent libres de prendre des risques. On doit donc encourager le respect d'autrui et éviter de rejeter les réponses qui semblent s'éloigner du texte.

Il ne faut pas non plus forcer les élèves à offrir des suggestions si elles ne désirent pas le faire. Le climat de confiance dans lequel se déroule l'activité et l'enthousiasme de certaines amènent souvent les élèves plus taciturnes à contribuer à la discussion lorsqu'elles s'y sentent prêtes.

Par ailleurs, les élèves qui ne contribuent pas à la discussion tirent quand-même bénéfice de l'activité si elles montrent qu'elles **écoutent attentivement** les hypothèses de leurs camarades.

Trucs pratiques

On peut utiliser cette méthode d'enseignement de concert avec un journal de lecture ou un journal de bord: noter ou faire noter les hypothèses, faire comparer les hypothèses au déroulement du texte (pour plus de détails sur le journal de bord, voir page 116).

Applications

On peut employer cette méthode à la fois pour:

- se faire une idée des connaissances que les élèves possèdent déjà sur le sujet;
- se rendre compte des stratégies de compréhension que les élèves utilisent déjà et modéliser celles auxquelles elles ne font pas appel;
- faire prendre conscience aux élèves de la vaste gamme des stratégies de compréhension qu'elles ont à leur portée (il est important de faire une objectivation à cet effet, c'est-à-dire d'amener les élèves à réfléchir au fait que toutes ne se sont pas basées sur les mêmes types d'indices);
- faciliter et approfondir la compréhension du texte proposé, d'un texte qui aurait posé quelques problèmes de compréhension sans préparation préalable (intervention à court terme sur la compréhension) et faciliter le processus de compréhension en mettant en évidence la vaste gamme des stratégies de compréhension (intervention à long terme sur la compréhension).

Développement de la langue

Cette méthode d'enseignement amène les élèves à se baser sur leurs connaissances antérieures pour émettre des hypothèses sur le sens de termes essentiels à la compréhension d'une leçon et des concepts qui y sont rattachés. Il arrive qu'au cours de ce processus, elles ne connaissent pas le terme français dont elles ont besoin. Dans ce cas, il faut les encourager à faire une paraphrase, un dessin, des gestes. L'utilisation d'un mot anglais

ne doit être acceptée que comme dernier recours. Si personne dans la classe ne peut suggérer le terme français et que la situation s'y prête, on peut fournir des indices (c'est un mot de la même famille que...; il existe presque le même mot en anglais mais on l'utilise plus rarement parce que c'est le terme savant pour ...; c'est un mot qu'on a pourtant déjà entendu quand on parlait de ...). Et si nécessaire, on proposera soi-même le terme français approprié.

La lecture réflexive dirigée permet aussi de développer le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler du processus de compréhension et des stratégies qu'il recouvre, ainsi que des types d'indices fournis par les textes: «émettre des hypothèses»; «faire des prédictions»; «vérifier ses hypothèses»; «revenir sur une hypothèse»; «revenir en arrière»; «la racine»; «le préfixe»; «un mot qui ressemble à un mot anglais»; «un congénère».

On peut employer cette méthode pour modéliser le vocabulaire et les structures dont les élèves ont besoin dans des activités en groupes coopératifs, pour exprimer poliment leur désaccord ou inviter leurs pairs à préciser leur pensée par exemple: «tu as peut-être raison, mais moi, je pense que...»; «je ne suis pas d'accord avec ce que ... a dit parce que...»

Exemple 1

Matière: **Hygiène et sciences humaines**

Niveau: **9e année**

Contexte

Dans une unité intégrée[26] qui aborde certains aspects de la médecine autochtone, les élèves auront découvert, par une série d'activités, un modèle autochtone de vie harmonieuse. Ce modèle comprend quatre dimensions: les dimensions spirituelle, émotionnelle, intellectuelle et physique. L'individu doit satisfaire de manière équilibrée ces quatre dimensions pour avoir une vie harmonieuse et saine. La classe regarde la vidéo *Mère de tant d'enfants* pour identifier des troubles que subissent certains individus présentés dans le film.

Pour effectuer une étude plus approfondie de la corrélation entre le bien-être de l'individu et celui de son groupe ethnique, on utilise un document qui présente des statistiques sur la mortalité des Indiens au Canada[27]. Ce texte informatif pourrait présenter des difficultés de compréhension tant par la structure de certaines phrases que par son vocabulaire technique.

En utilisant la lecture réflexive dirigée, on facilite la compréhension de ce texte, et, ce qui est encore plus important, on développe chez les élèves des stratégies de compréhension à utiliser lors de la lecture de textes informatifs. L'intention principale ici est de tirer du texte les informations qu'on recherche.

Phase 1

- Projeter un acétate du graphique accompagnant le texte. Demander aux élèves de se baser sur ce graphique pour faire des prédictions sur le texte en leur posant des questions comme:
  - De quel type de texte s'agit-il (un récit, une annonce publicitaire)?
  - Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
  - De quel sujet va-t-on parler dans le texte? Sur quoi est-ce que vous vous basez pour faire cette prédiction?

---

[26] Pour de plus amples détails, consulter le document *La santé : un point de vue autochtone, Unité intégrée pour la 9e année*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993. Ce document est disponible au Book Bureau, 1500 4e avenue, Régina, Saskatchewan, S4P 3V7. Numéro de commande: 3847; Prix 6,40 $.

[27] Extrait de *Tendances sociales canadiennes*, Ellen Bobet, hiver 1989, «La mortalité dans la population indienne», pages 11-14.

- Pouvez-vous faire des comparaisons entre les diverses informations que contient ce graphique?

- Projeter ensuite un acétate de la première partie du texte «La mortalité dans la population indienne au Canada» et ne dévoiler que la première phrase. Demander aux élèves si cette phrase semble s'accorder avec les informations des graphiques. Sinon, qu'est-ce que le texte pourrait logiquement annoncer ensuite? Discuter des hypothèses, puis dévoiler la deuxième phrase pour les vérifier.

- Continuer ainsi en s'arrêtant quatre ou cinq fois à l'intérieur du texte.

Objectivation

- Amener les élèves à réfléchir aux stratégies de compréhension qu'elles ont mises en oeuvre. Leur demander en quoi la méthode suivie pour faire cette lecture les a aidées à comprendre. Poser des questions pour guider cette réflexion:

  - Comment les prédictions faites à partir du graphique les ont-elles aidées à comprendre (elles ont centré leur attention sur la recherche d'informations spécifiques, elles leur ont peut-être permis de comprendre des mots nouveaux comme «décès» ou «incendie»)?
  - Est-ce que toutes les élèves ont utilisé les mêmes stratégies pour comprendre le mot «décès» (on a pu faire le lien avec le terme «mortalité» dans le titre du graphique, ou avec les causes identifiées en bas du graphique)?
  - Qu'est-ce qui les a aidées à comprendre l'expression «incendie du domicile»?

Phase 2

- Demander aux élèves de relire le texte silencieusement.

- Former des groupes d'élèves et leur demander de préparer des graphiques semblables à celui de la première page pour illustrer les autres statistiques présentées dans le texte. Par exemple, un groupe pourrait faire des graphiques pour comparer le taux de morts accidentelles chez les hommes indiens avec celui qu'on a observé chez les femmes et les enfants indiens. Un autre groupe pourrait représenter les taux de suicide selon l'âge.

- Dans le cadre du cours de français, on pourrait:

  - demander aux élèves de relever les structures de phrase et les expressions utilisées pour exprimer les comparaisons;
  - faire des exercices de substitution;

- étudier l'utilisation des adverbes ou des locutions adverbiales pour nuancer les données: «de façon spectaculaire»; «nettement»; «à peu près»; «relativement»; «généralement»; «extrêmement»; «successivement»).

- On pourrait aussi demander aux élèves de faire des généralisations à partir des informations fournies dans le texte et d'en tirer des inférences.

Développement de la langue

Le choix de cette méthode dans le cadre de l'enseignement en langue seconde permet:

- de préparer les élèves à mieux comprendre ce texte-ci en particulier: le processus de prédiction et l'interaction qui l'accompagne les amènent à dire en leurs propres mots, et en se basant sur des indices visuels, les idées qui risquent d'être discutées dans le texte;

- de préparer les élèves à la compréhension de textes informatifs en général: les questions d'anticipation et d'objectivation soulignent comment on peut utiliser les caractéristiques des textes informatifs (p. ex. présence de graphiques, de titres et sous-titres) pour mieux comprendre. Ces questions leur montrent également qu'on lit un texte de ce type dans un but spécifique, celui de rechercher des informations, et qu'il est important de concentrer son attention sur cette recherche au cours de la lecture.

Document d'information n° 14

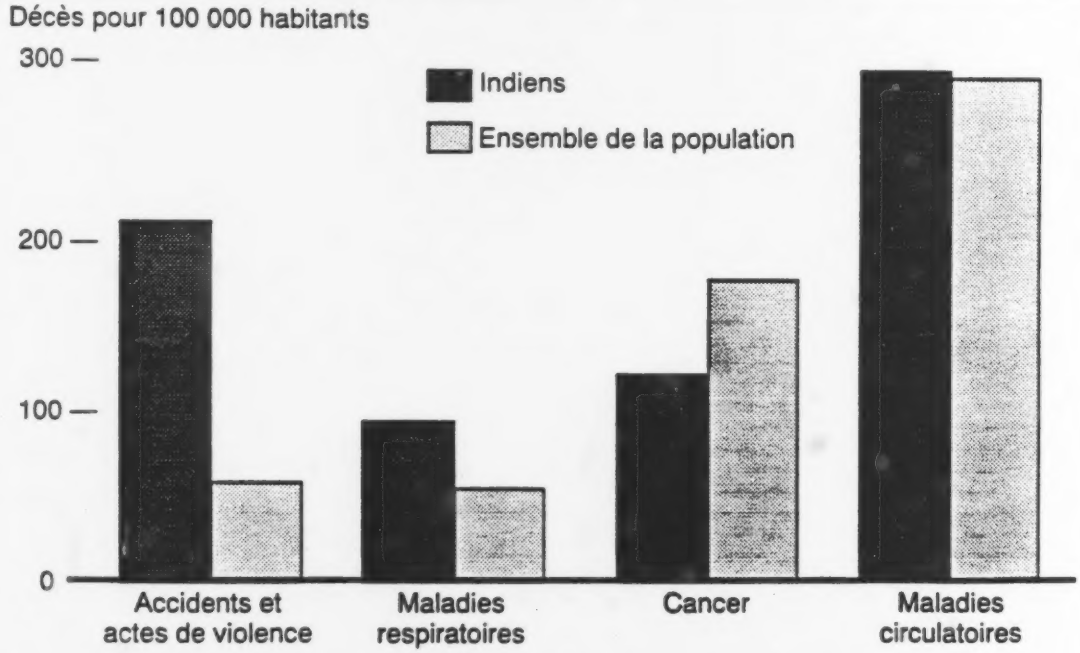
La mortalité dans la population indienne au Canada[33]

Les taux de mortalité chez les Indiens d'Amérique du Nord ont chuté de façon spectaculaire au cours des dernières années. Toutefois, malgré cette baisse, ils dépassent encore de beaucoup les taux de mortalité nationaux.

Comparativement à l'ensemble de la population canadienne, les Indiens sont nettement plus susceptibles de perdre la vie à la suite d'un accident ou d'un acte de violence, dont le suicide, ou encore d'une maladie respiratoire. Le cancer est une cause de décès moins fréquente, tandis que les taux de décès attribuables à des troubles circulatoires sont à peu près les mêmes dans la population indienne et dans l'ensemble de la population canadienne....

TENDANCES SOCIALES CANADIENNES

Taux de mortalité normalisés selon l'âge chez les Indiens et dans l'ensemble de la population, selon la cause, moyennes de 1983 à 1986



Source: Santé et Bien-être social Canada, Direction générale des services médicaux.

Les accidents et la violence font plus de victimes chez les Indiens

Les Indiens sont proportionnellement beaucoup plus nombreux à mourir des suites d'un accident ou d'un acte de violence que ne l'est la population canadienne en général. Pendant la période de 1978 à 1986, 32% des décès enregistrés dans la population indienne étaient attribuables à ces deux causes, par rapport à 8% seulement en ce qui a trait à l'ensemble de la population.

Au cours des dernières années, on a observé une baisse du nombre de morts accidentelles survenues chez les Indiens. En ce qui concerne ce genre de décès, le taux de mortalité normalisé selon l'âge a chuté de 45%, entre 1978 et 1986, période où il est passé de 321 à 175 décès pour 100 000 personnes. Pour ce qui est de l'ensemble de la population, la diminution enregistrée était de 25%, le taux étant passé de 69 à 52 décès pour 100 000 personnes.

Environ un tiers des Indiens morts accidentellement sont décédés des suites d'un accident de la route, 10% des suites d'une fusillade et 10% se sont noyés. Les autres morts accidentelles avaient diverses autres causes dont l'incendie du domicile, l'effet des rigueurs du climat et l'absorption d'une quantité excessive de médicaments ou de drogues.

Le taux le plus élevé de morts accidentelles a été enregistré chez les Indiens de sexe masculin. Pendant la période de 1983 à 1986, on a dénombré 378 morts accidentelles pour 100 000 Indiens âgés de 15 ans ou plus, comparativement à 95 décès dans la population canadienne correspondante (hommes seulement).

Les femmes et les enfants indiens courent un bien moindre risque que les hommes de perdre la vie à la suite d'un accident. Pendant la période de 1983 à 1986, le taux moyen de mortalité attribuable à un accident chez les Indiennes âgées de 15 ans ou plus était de 128 décès pour 100 000 personnes. Bien qu'inférieur au taux de mortalité pour les hommes, celui-ci était tout de même plus de trois fois supérieur au taux observé dans la population féminine au Canada.

Le taux de mortalité attribuable à un accident chez les enfants indiens était aussi relativement faible. Ainsi, on a calculé qu'il y avait eu 31 morts accidentelles en moyenne pour 100 000 enfants indiens âgés de 5 à 9 ans pendant la période de 1983 à 1986, et 45 chez les enfants âgés de 10 à 14 ans. Ces taux étaient cependant beaucoup plus élevés que ceux obtenus pour l'ensemble des enfants du Canada, lesquels étaient de seulement 12 morts accidentelles pour 100 000 enfants âgés de 5 à 9 ans et de 14 morts accidentelles pour 100 000 enfants âgés de 10 à 14 ans.

Taux de suicide élevés

Les taux de suicide enregistrés dans la population indienne sont plus de deux fois plus élevés que ceux obtenus à l'échelle nationale. Pendant la période de 1983 à 1986, le taux de suicide moyen chez les Indiens était de 34 pour 100 000 personnes, tandis que, pendant la période de 1983 à 1985, il était de 14 pour 100 000 personnes à l'échelle du pays.

Comme dans l'ensemble de la population canadienne, les taux de suicide sont généralement beaucoup plus élevés chez les hommes indiens que chez les femmes indiennes. Toutefois, l'écart observé entre les deux sexes varie également selon l'âge.

Dans la population indienne de sexe masculin, les taux de suicide sont extrêmement élevés chez les hommes âgés de 15 à 29 ans et diminuent avec l'âge. Le taux le plus élevé est celui enregistré chez les hommes âgés de 20 à 24 ans. Pendant la période de 1983 à 1986, le taux moyen chez ce groupe d'âge était de 171 suicides pour 100 000 personnes, taux plus de cinq fois supérieur à celui observé dans le groupe d'âge correspondant dans la population canadienne globale.

Toutefois, contrairement à la tendance observée à l'échelle nationale, les taux de suicide baissent successivement à chaque groupe d'âge chez les hommes indiens, de sorte qu'après 55 ans, les taux de suicide chez ces derniers sont inférieurs à ceux observés chez les hommes canadiens.

En revanche, tant chez les femmes indiennes que canadiennes, les taux de suicide sont habituellement plus élevés dans les groupes d'âge avancé. Pendant la période de 1983 à 1986, le taux de suicide moyen le plus élevé observé chez les Indiennes était de 29 suicides pour 100 000 femmes âgées de 45 à 49 ans. Le taux de suicide pour l'ensemble des Canadiennes atteint aussi son niveau le plus élevé à ce groupe d'âge, mais, pour la période de 1983 à 1985, il n'était en moyenne que de 11 suicides pour 100 000 femmes...

Le remue-méninges

Définition

Le remue-méninges consiste à susciter le plus grand nombre possible d'idées liées à une question ou à un thème.

Cette méthode repose sur un principe fondamental: plus les idées de départ sont nombreuses et plus les chances seront grandes qu'une solution créative ou intéressante soit suggérée.

Démarche

Poser la question ou exposer le sujet en termes simples, puis inviter les élèves à suggérer des réponses. Expliquer aux élèves qu'on respectera les consignes suivantes:

Les idées sont acceptées telles qu'elles sont énoncées

Toute contribution doit être acceptée. La personne qui prend note des suggestions ne doit ni les juger, ni les modifier. Il est très important de respecter cette consigne pour favoriser la créativité et susciter un maximum d'idées.

Même les idées les plus farfelues sont acceptées

Encourager les élèves à faire preuve d'imagination et à aller au-delà de la logique. Peu importe si les suggestions semblent irréalisables ou aberrantes: au départ, c'est la quantité et la créativité qui comptent, non la qualité des idées. Ce n'est que plus tard qu'on reviendra sur les idées pour faire un tri et pour ne conserver que celles qui semblent intéressantes, pratiques ou réalisables.

Les idées déjà énoncées doivent servir de tremplin

On recommande de reprendre des idées déjà exprimées pour les approfondir, les raffiner, les transformer.

Mise en garde

Le but de cette méthode n'est pas de trouver la réponse juste. Aussi tentant que cela soit, il ne faut surtout pas juger les idées énoncées.

Par ailleurs il faut éviter que le manque d'assurance des élèves pour s'exprimer dans leur langue seconde ne limite le flot de leurs idées. Quelques suggestions sont fournies plus loin sous la rubrique *Développement de la langue*.

Trucs pratiques

Notez les idées des élèves sur des grandes feuilles plutôt qu'au tableau et gardez ces feuilles affichées tout au long de l'unité. Incitez les élèves à les consulter pour vérifier l'orthographe de mots lorsqu'ils écrivent ou pour se remémorer une expression qui leur échappe.

On recommande aussi d'afficher les consignes de base du remue-méninges de manière à ce qu'elles soient bien en vue des élèves. À titre d'exemple:

1. Tes idées ne seront pas jugées
2. Toute réponse est acceptée
3. C'est la quantité qui compte, pas la qualité!
4. Sers-toi des idées des autres comme tremplin!

Applications

Le remue-méninges s'avère particulièrement efficace dans les situations suivantes:

- comme préalable à la rédaction d'un texte, pour faire naître des idées;
- pour explorer les solutions possibles à un problème donné;
- pour amorcer un sujet et faire le point sur ce que les élèves en connaissent;
- pour explorer des questions ou sujets de recherches.

Développement de la langue

L'utilisation de cette méthode dans l'enseignement en langue seconde n'est pas toujours évidente à cause des difficultés d'expression qui peuvent ralentir le cours des idées. Le remue-méninges est pourtant très efficace dans ce contexte pédagogique puisqu'il

permet de développer le vocabulaire et les structures en partant des connaissances acquises préalablement. Voici quelques conseils pour assurer le succès de cette méthode avec des élèves d'immersion:

- éviter d'utiliser le remue-méninges au début d'une unité si le sujet ou le thème leur est peu familier;

- faire précéder le remue-méninges d'une lecture (voir *La lecture à haute voix faite aux élèves*, page 142 ou La lecture réflexive dirigée, page 155 pour de plus amples détails), d'un film ou d'une expérience. Cette activité servira de tremplin aux idées des élèves et les exposera à quelques termes et expressions clés;

- inviter les élèves à joindre le geste à la parole, à illustrer leurs idées, à faire des paraphrases lorsque les expressions françaises ne leur viennent pas à l'esprit;

- si les élèves ne parviennent pas à exprimer leur pensée et utilisent un terme anglais, leur proposer immédiatement l'équivalent français et le noter sur la grande feuille en ajoutant à côté une illustration ou une brève explication entre parenthèses pour que les élèves se souviennent du sens;

- si le terme français ne vous vient pas à l'esprit, n'hésitez pas à l'avouer et à consulter un dictionnaire de traduction ou un dictionnaire illustré.

Exemple 1

Matière: **Éducation artistique**
Volet: Danse

Niveau: **1re et 2e années**

Contexte

Dans le programme d'études d'éducation artistique, l'unité modèle de danse sur le thème des animaux[28] vise le développement des habiletés à percevoir les mouvements et à faire des liens entre les perceptions et les expériences en danse.

Présentation

L'enseignant explique qu'on trouve dans différentes cultures des danses au sujet des animaux. Par exemple, *La belette* est une danse anglaise basée sur l'agilité de cet animal et sur la rapidité de ses mouvements; la danse métisse *La danse du lapin* mime l'agitation d'un chien pourchassant un lapin; la danse métisse *La danse des canards* tire son inspiration des mouvements des canards qui pataugent dans une mare.

On a commencé à travailler sur le thème des animaux domestiques en sciences et en français. L'enseignant suggère maintenant de se concentrer sur le chat et de voir comment on pourrait exploiter les mouvements des chats du point de vue de la danse. On a lu des livres, commenté leurs illustrations. Partout dans la salle de classe sont affichées des photos ou des illustrations et sont exposés des livres sur lesquels on voit des chats «en mouvement». L'enseignant demande aux élèves de les regarder en pensant à tous les mouvements qu'un chat peut faire. Puis il leur montre une vidéo pour qu'ils observent un chat en mouvement.

Avant le remue-méninges, l'enseignant rappelle les consignes de base de cette méthode, qui restent affichées dans la classe en permanence:

[28] Pour plus de détails, consulter l'unité modèle intitulée «Les animaux» dans le document *Éducation artistique: Danse pour l'élémentaire*, p. 246-260.

Consignes pour le remue-méninges

1. Toutes tes idées sont bonnes.
2. Toutes tes idées sont importantes.
3. Il faut trouver beaucoup d'idées.
4. Tu peux prendre l'idée d'un ami ou d'une amie pour la changer un peu ou pour t'aider à en trouver une nouvelle.

Les élèves se basent sur les illustrations, les textes lus plus tôt, la vidéo et leur vécu pour faire une liste des mouvements que font les chats. Si quelques mots leur manquent encore, ils les miment et l'enseignant les leur fournit. Ce dernier dirige également leurs descriptions de manière à introduire les termes correspondant aux éléments de la danse[29], en se concentrant par exemple, sur certains des éléments des dominantes **Corps** et **Espace**[30]. À titre indicatif, les éléments des dominantes Corps et Espaces sont les suivantes:

Les dominantes de la danse	Les éléments constituants	Les éléments de la danse
CORPS	• actions de base ◦ locomotrices ◦ non locomotrices • formes du corps	- marcher, courir, sauter, galoper, gambader, ramper - sauter, tourner, s'élever, s'abaisser, faire des poses, faire des pas, trembler - rondes, larges, longues, anguleuses, tordues
ESPACE	• espace proche • espace général	- directions: avant, arrière, côté, haut, bas - niveaux: haut, bas, moyen - tracés au sol et tracés aériens: droits, en zigzags, courbes, tortillés, en angle - dimensions: grand, petit

29 Pour de plus amples renseignements, voir le tableau des cinq dominantes de la danse, pp. 84-85 dans le document *Éducation artistique : Danse pour l'élémentaire.*

30 Les dominantes Corps et Espace comprennent plusieurs éléments. Les descriptions se limiteront plutôt aux éléments déjà explorés au cours de leçons précédentes. L'enseignant pourrait choisir de présenter un nouvel élément à cette étape.

L'enseignant note toutes les suggestions des élèves sur des grandes feuilles et les numérote. Voici un exemple:

Les mouvements qu'un chat peut faire

1. Le chat **s'étire**.
2. Le chat **avance** sa patte **gauche** pour attraper la balle.
3. Sa queue **se lève** et **remue de gauche à droite**.
4. Tout son corps **forme une petite boule**.
5. Tout d'un coup, il **saute** et **bondit** sur la balle.
6. Il **marche lentement en arrière**.
7. Il **tourne** sa tête **à droite.**
8. Il **se lèche** avec sa langue.
9. Il **fait le gros dos**.
10. ...

L'enseignant invite les élèves à imiter à tour de rôle les mouvements que font les chats. Leurs camarades doivent deviner de quel mouvement il s'agit.

Les élèves préparent un babillard sur le thème des chats. Ils trouvent des images et des histoires de chats. Ils dessinent des chats en mouvement et écrivent sous chaque dessin une phrase décrivant le mouvement.

Au cours de leçons de danse, les élèves choisiront un ou deux mouvements qui seront explorés, développés et incorporés dans une phrase de danse.

Le développement de la langue

Le remue-méninges permet ici le développement du vocabulaire et des structures spécifiques au domaine de la danse: il fait ressortir une variété de termes précis.

L'enseignant, comme facilitateur, dirige l'apprentissage selon les connaissances antérieures des élèves. Il note leurs idées et écrit le déterminant approprié devant chaque nom pour en indiquer le genre (**un** lapin).

Exemple 2

Matières: **Sciences humaines**

Niveau: **5e année**

Contexte Dans cette unité[31] les élèves étudient la notion d'interdépendance des communautés mondiales. L'amorce de l'unité part du vécu des élèves, de leur expérience et donc d'une perspective locale: il s'agit de planifier avec les élèves un déjeuner typique en classe. On commence par un remue-méninges des aliments que l'on consomme généralement au déjeuner. Au niveau de la 5e année, les élèves connaissent assez bien le vocabulaire nécessaire pour faire ce remue-méninges sans activité préparatoire. Cependant, l'enseignant décide de les faire travailler en groupes de 4 ou 5 pour les amener à s'entraider dans la recherche des termes corrects.

Présentation L'enseignant fait une révision des consignes de base du remue-méninges en se référant à une liste écrite sur une feuille mobile et affichée dans la classe:

Consignes de base du remue-méninges

1. Tes idées ne seront pas jugées.
2. Toute réponse est acceptée.
3. Propose le plus d'idées possibles: la quantité compte plus que la qualité.
4. Sers-toi des idées des autres comme tremplin.

Les élèves travaillent en groupes coopératifs. Chaque groupe a un scripteur, chargé d'écrire les suggestions de ses camarades sur des grandes feuilles de papier, en faisant attention de les numéroter. Mais les élèves sont encouragés à s'entraider pour trouver le vocabulaire correct et utiliser des stratégies d'orthographe pour les mots moins connus. L'enseignant leur indique qu'on reviendra sur cet aspect lors de la prochaine étape.

[31] Pour plus de détails, veuillez consulter *La faim dans le monde : Unité intégrée dans le cadre de l'éducation planétaire*, 5e année, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1994.

Chaque groupe affiche sa liste au tableau. Les élèves reprennent les suggestions pour arriver à une liste commune pour la classe entière. Lorsque des problèmes d'orthographe se posent, l'enseignant amène les élèves à discuter de stratégies appropriées: liens avec d'autres mots, décomposition des mots, utilisation d'ouvrages de référence, etc.

Suivi

Les élèves décident de critères pour classifier les aliments. Ensuite, l'enseignant leur fait comparer leur propre classification à celle du guide alimentaire canadien. Ils font les modifications nécessaires. À partir de cette nouvelle classification, ils sélectionnent les aliments pour planifier un menu équilibré pour le déjeuner.

Les élèves participeront plus tard à une activité qui leur fera découvrir la provenance des aliments entrant dans la composition de leur déjeuner, ce qui amorcera la prise de conscience de la notion d'interdépendance.

Développement de la langue

Dans cette activité, les élèves devraient avoir le vocabulaire nécessaire pour participer au remue-méninges. En travaillant en petits groupes, ils sont plus nombreux à avoir l'occasion de participer à l'échange d'idées. Par ailleurs, l'activité est structurée selon les principes de l'apprentissage coopératif pour amener les élèves à s'entraider pour trouver les termes corrects, le genre des noms ou encore l'orthographe des mots.

Le schéma conceptuel

Définition

Le schéma conceptuel consiste à représenter sous forme de diagramme des liens entre des concepts, des idées ou des mots (CRC, AUT). Souvent, ce diagramme se compose d'un noyau central d'où partent des ramifications correspondant aux divers niveaux de spécificité des caractéristiques des concepts ou des idées énoncées.

Remarque : on retrouve des appeliations plus ou moins synonymes de schéma conceptuel, dont les nuances de sens sont parfois subtiles. La **carte sémantique** et la **constellation de mots** suggèrent une emphase sur des liens sémantiques. Le **sociogramme** souligne les relations entre les personnages d'une histoire (en littérature) ou entre des personnalités, des pays, des groupes ou des associations (en sciences humaines, en histoire).

Démarche

On procède selon les étapes suivantes :

- si les élèves possèdent peu de vocabulaire sur le sujet abordé, ou n'ont qu'une faible connaissance du sujet (PD), passer par une **étape préparatoire** : film, lecture préalable (qui peut être faite par l'enseignante), exploration basée sur une expérience concrète ou sur la manipulation d'objets, etc. Cette activité, qui devrait s'accompagner d'une discussion, aide au développement d'une base linguistique et rappelle quelques idées pour débuter le remue-méninges qui suivra;

- écrire et encadrer le concept ou l'idée centrale;

- faire un **remue-méninges** visant à constituer une liste de ce qu'on sait déjà sur le concept ou sur le sujet. Il se peut que malgré l'étape préparatoire, les élèves ne connaissent pas toutes le vocabulaire et les structures dont elles ont besoin pour exprimer leurs idées en français. L'enseignante les leur fournit et, si ces termes sont importants, s'assure qu'ils soient réutilisés dans les activités ultérieures de l'unité;

- à mesure que les élèves suggèrent des idées, les inciter à aller plus loin, à trouver des idées reliées à celles qu'on vient de suggérer. Dans certains cas, l'enseignante peut inviter les élèves à explorer des idées ou concepts clés qu'elle aura elle-même suggérés;

- amener les élèves à **catégoriser** les idées notées et, le cas échéant, à trouver des titres pour chaque catégorie;

- on peut regrouper les idées à l'intérieur de cercles, de bulles, de nuages, et les relier à l'aide de lignes, de flèches (les flèches peuvent montrer une idée de va-et-vient), de flèches ondulées, etc.

- suite à l'élaboration du schéma initial, planifier des activités pour **élargir** le champ de connaissances des élèves : démonstrations, exposés, études de cas, excursions, recherches individuelles ou en groupe, lectures, expériences concrètes ou manipulations;

- revenir sur le schéma conceptuel pendant les activités d'exploration, afin de le **raffiner** ou de le **compléter,** ou élaborer un deuxième schéma après les activités d'exploration et **comparer** celui-ci au premier (CRC, AUT).

Mise en garde

L'efficacité de cette méthode dépend du respect des principes suivants :

- les élèves ont besoin de modèles. Au départ, il faut leur montrer ce qu'on attend d'elles: l'enseignante doit donc commencer par suggérer un lien possible et par justifier sa suggestion. Elle doit aussi inviter les élèves à proposer d'autres liens que celui qu'elle a suggéré, et à justifier leurs suggestions;

- le but de cette méthode n'est pas de trouver «la réponse juste» ou le schéma «correct» : on enrichit sa propre compréhension d'un concept lorsqu'on se rend compte de la compréhension qu'en ont d'autres personnes, lorsqu'on établit de nouveaux liens au cours d'échanges avec autrui;

- la valeur de l'utilisation du schéma conceptuel repose essentiellement sur les **discussions** (parfois assez animées) reliées à l'organisation des mots et à la compréhension des concepts :

- ces discussions permettent aux élèves d'exprimer leur compréhension des concepts et de se servir de la langue française pour parler des concepts et des liens entre ces derniers;
- elles offrent à l'enseignante la possibilité de suivre le raisonnement des élèves et d'observer le degré d'utilisation de la langue française – en comparaison avec les autres activités de l'unité.

- l'enseignante suit les discussions des élèves et les aide, au moyen de questions, à établir certains liens, à distinguer des différences subtiles ou à prendre des décisions. Si par exemple on a suggéré qu'une même idée peut être reliée à plusieurs autres, demander aux élèves si le lien qui les rattache est le même et si on pourrait souligner la différence de lien en inscrivant un mot-lien (comme un verbe) sur la ligne qui les relie;

- cette méthode peut prendre la forme d'un exercice individuel (à condition de l'avoir utilisée assez souvent en groupes pour que les élèves en maîtrise le fonctionnement). Il faut dans ce cas passer par une étape de mise en commun des schémas élaborés par les élèves, puis par une discussion sur les différents liens établis et sur les manières de les représenter;

Trucs pratiques

Les astuces suivantes peuvent s'avérer utiles et permettent de varier l'utilisation de cette méthode :

- copier les concepts sur des étiquettes, de façon à en faciliter la manipulation : les élèves peuvent déplacer les concepts ou les idées sous différentes catégories jusqu'à ce qu'elles trouvent une solution qui leur convient. On peut ensuite coller les étiquettes sur une feuille ou les afficher sur un babillard à l'aide de punaises, d'agrafes ou de gomme adhésive;

- ajouter au schéma conceptuel des dessins ou des symboles, soit pour soutenir le sens des mots, soit tout simplement pour rendre le schéma plus attrayant;

- sur un babillard, agrafer des brins de laine de couleurs différentes pour marquer les liens;

- utiliser des couleurs différentes pour chaque catégorie d'idées ou pour chaque degré de spécificité des concepts.

Applications

Le schéma conceptuel, qui permet de bâtir l'apprentissage à partir des connaissances préalables des élèves, a de multiples usages. On peut l'utiliser pour :

- **planifier la rédaction d'un texte** : avant de se lancer dans la rédaction d'un texte, on note sous forme de schéma conceptuel – collectivement ou individuellement – les idées qu'on aimerait développer. Le schéma conceptuel aide alors à regrouper les idées, à organiser le texte;

- **présenter la publication d'un rapport** : un élève ou un groupe d'élèves organise le résultat de ses recherches sous forme d'un schéma conceptuel. Les élèves peuvent se baser sur ce schéma pour parler des résultats de leurs recherches. Ce support visuel offre un soutien à l'expression en langue seconde;

- **donner un aperçu d'un texte ou d'un livre** : après la lecture d'un texte ou d'un livre, on en regroupe les idées principales et secondaires sous forme d'un schéma conceptuel (activité collective, en petits groupes ou individuelle);

- **préparer les élèves à lire un texte ou à regarder un film** : l'enseignante propose de faire un schéma conceptuel pour faciliter la compréhension du texte ou du film. Cette activité préalable permet de puiser dans les connaissances antérieures des élèves et de revoir le vocabulaire et les structures importants. Elle amène également les élèves à se concentrer sur le but de la lecture ou de la séance de projection;

- **guider un projet de recherche** : les élèves notent les questions qu'elles se posent sur le sujet, écrivent les réponses qu'elles croient déjà connaître, se documentent et reviennent sur le schéma conceptuel pour le raffiner, corriger, confirmer, et compléter les questions pour lesquelles elles n'avaient pas de réponses, etc.;

- **amorcer une unité** : l'enseignante dirige l'attention des élèves sur ce qu'elles savent

sur le sujet abordé avant d'en faire l'étude. Les activités de l'unité permettent d'approfondir ces connaissances et un deuxième schéma conceptuel pourrait être élaboré en fin d'unité, puis comparé au premier pour mettre en évidence les apprentissages.

Développement de la langue

Le développement de la langue s'effectue à plusieurs niveaux :

- le langage spécifique à la matière (le magnétisme en sciences, l'addition en mathématiques, le motif en arts visuels);

- le langage relié à l'organisation du schéma, aux liens entre les concepts, à la classification, à la justification des suggestions et à la négociation des liens (*on peut relier ... à ...; il y a un lien entre ... et ...; je vois plutôt un lien entre... et ... parce que ...; je suis d'accord - je ne suis pas d'accord; pourquoi est-ce que tu as mis ... et ... sous le titre ...?*

Exemple 1

Matière: **Sciences**

Niveau: **2e année - Unité obligatoire - La météo**
4e année - Unité obligatoire - Les prévisions météorologiques

Contexte

Pour favoriser l'apprentissage efficace des concepts scientifiques en langue seconde, il faut souvent se servir de schémas conceptuels. Ces représentations visuelles et concrètes montrent clairement les rapports qui existent entre les faits principaux et secondaires.

Déroulement

Leçon 1: observation

Pour débuter l'étude des nuages, l'enseignante a fait une sortie avec les élèves pour observer la forme des nuages. Elle les a invitées à décrire ce qu'elles voyaient, à faire des analogies, à parler de la forme des nuages, de leur couleur, du temps qu'il faisait lors de la sortie. Au fil des discussions, elle a introduit du vocabulaire et des structures spécifiques. Les élèves ont pris note de leurs observations dans leur carnet de bord scientifique et ont accompagné leurs notes de dessins reproduisant aussi fidèlement que possible ce qu'elles voyaient (pour plus de détails sur l'utilisation du journal de bord ou du carnet de bord, voir la page 116). De retour en classe, l'enseignante les a invitées à faire une synthèse de leurs observations, les encourageant à se référer à leur carnet de bord. Elle a noté sur une grande feuille les idées essentielles, rappelant les termes employés lors de la sortie.

L'enseignante a ensuite demandé si tous les nuages sont comme ceux qu'on a observés. Quelles autres sortes de nuages les élèves ont-elles déjà remarquées? Peuvent-elles les décrire? Se souviennent-elles quel temps il faisait lorsqu'elles ont vu ces nuages? Tout au long de cette discussion, l'enseignante prend note des réponses des élèves au tableau ou sur une grande feuille. Dans la classe sont exposées de nombreuses ressources sur le thème étudié: les élèves ont sous les yeux une variété de livres, d'illustrations, d'affiches. Elles se réfèrent à ces images pour parler de ce qu'elles se souviennent avoir observé.

Leçon 2: schéma conceptuel

L'enseignante explique qu'il y a quatre sortes de nuages. Elle indique aux élèves qu'elles vont apprendre à reconnaître ces quatre types de nuages, mais avant, leur propose de récapituler ce qu'elles savent sur les nuages. Elle pose la question suivante et l'inscrit sur un gros nuage en papier qu'elle affiche sur le babillard: «Quels sont les quatre types fondamentaux de nuages?»

L'enseignante montre quatre nuages en papier vides et les place autour de la question posée. On y inscrira les noms des quatre types de nuages plus tard. Sur d'autres nuages en papier, l'enseignante propose d'écrire les observations faites lors de la sortie: les élèves peuvent-elles lui rappeler ce qu'on pourrait écrire sur ces nuages? Peuvent-elles installer ensuite ces nuages autour de l'un des quatre nuages vides?

On inscrit sur d'autres petits papiers ce qu'on a dit au sujet des autres sortes de nuages déjà observés, mais on ne place pas encore ces papiers sur le babillard: l'enseignante propose que les élèves se renseignent d'abord sur les quatre types de nuages. On complètera le schéma ensuite. L'enseignante a planifié quelques activités de découverte. Les élèves font des recherches. Les ressources qui se trouvent dans la classe sont mises à profit. On se rend également à la bibliothèque si nécessaire.

Une fois les recherches effectuées, on fait une mise en commun et on termine le schéma conceptuel.

À titre indicatif, un exemple est fourni à la page suivante.

Développement de la langue

Le schéma conceptuel est un excellent aide-mémoire parce qu'il montre de façon visuelle la façon dont on peut organiser les idées reliées à un concept. Cependant, à ce niveau, en immersion, il est fort probable que les élèves n'auront qu'un vocabulaire très approximatif au début de cette unité. Il est donc essentiel de partir d'observations concrètes et de leurs connaissances pour introduire le vocabulaire approprié.

Dans cet exemple, l'enseignante a commencé par présenter ce vocabulaire oralement, en se référant aux commentaires des élèves alors qu'elles observaient les nuages. Elles les a réutilisés par écrit lors de la synthèse qui a suivi la sortie. Au moment d'élaborer le schéma conceptuel, les élèves connaissaient donc un peu le vocabulaire et pouvaient en plus se référer aux notes prises par l'enseignante lors de la synthèse des observations.

Sachant quel type d'informations elles recherchaient et étant guidées par la structure du schéma conceptuel, les élèves avaient des points de repères pour se lancer dans la recherche d'informations et pour terminer l'élaboration du schéma conceptuel.

Exemple: les types de nuages

Exemple 2

Matière: **Français**

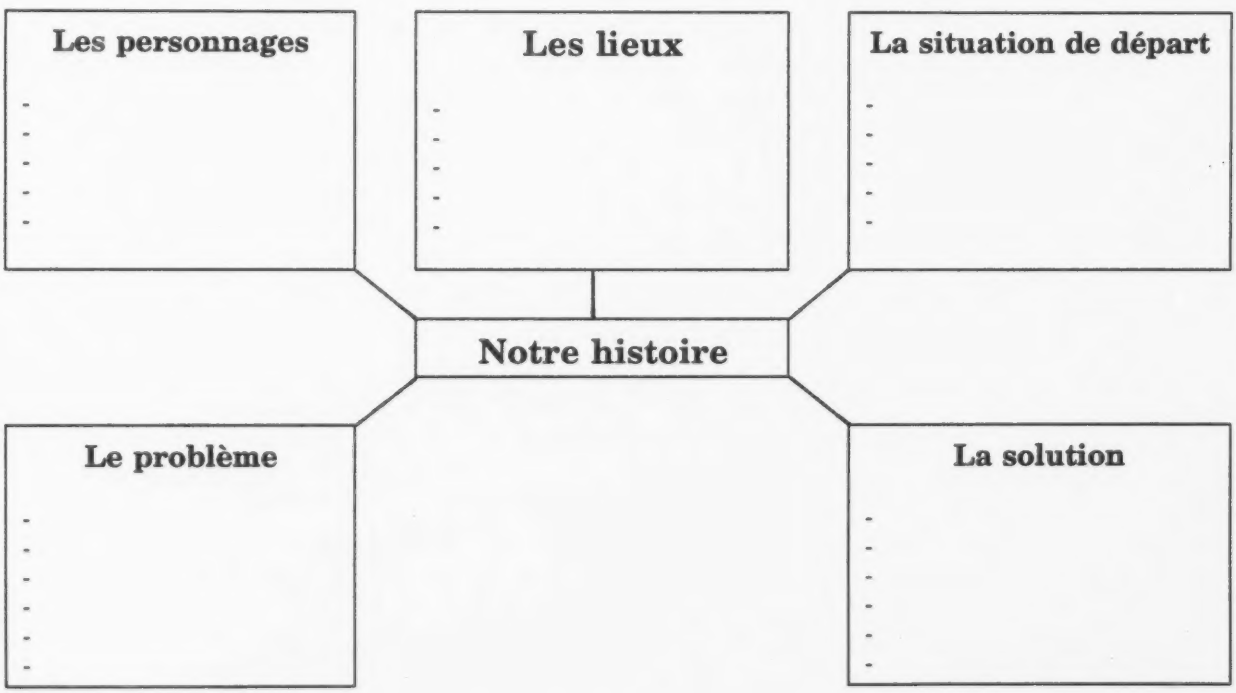
Niveau: **5e année**

Contexte

L'ensemble de la classe planifie la rédaction de textes narratifs, en vue de publier des grands livres à l'intention de la maternelle. Les activités clés de l'unité sont les suivantes :

- depuis le début de l'unité, on a lu plusieurs grands livres commerciaux, on en a observé la mise en page et on a fait ressortir des éléments qu'on a retrouvés dans la plupart des histoires lues (structure de base de ces textes);
- l'élaboration du schéma conceptuel, qui s'effectue avec l'ensemble de la classe, correspond à la recherche de plusieurs idées pour chacun des éléments clés;
- à la suite de cette activité, les élèves travailleront en groupes coopératifs pour la rédaction et la publication de grands livres.

La classe s'est basée sur l'observation de la structure des histoires lues pour décider des catégories du schéma conceptuel, puis on a procédé à un remue-méninges pour se donner des idées de départ pour chacune des catégories. En voici le résultat :



Exemple 3

Matière: **Français**

Niveau: **11e année**

Contexte

Les élèves font une étude du roman de Vercors *Le silence de la mer*. L'enseignante a planifié diverses activités permettant de faire réfléchir les élèves aux valeurs véhiculées par ce roman. Plusieurs d'entre elles amènent les élèves à se mettre dans la peau de personnages du roman, ce qui les aide à voir la situation de façon concrète. Voici quelques-unes de ces activités:

- Les élèves, travaillant à deux, doivent suivre les consignes suivantes: «Vous êtes la nièce du narrateur. Vous faites un rêve qui vous transporte dans l'avenir. La guerre est finie. La paix est rétablie en France. Un soir où vous assistez à un spectacle, vous rencontrez Werner von Ebrennac. Avec votre partenaire, créez le dialogue qui aurait lieu entre vous et Werner. Référez-vous au roman pour que le dialogue reflète bien la personnalité et les valeurs des personnages imaginés par Vercors.»

- Les élèves regardent un documentaire sur la collaboration et la résistance pendant la seconde guerre mondiale. Elles doivent identifier, en se servant d'un tableau comparatif, les valeurs des collaborateurs et celles des résistants telles qu'elles sont dépeintes dans le documentaire.

- Les élèves sont invitées à prendre le rôle de l'oncle. Elles s'inspirent d'articles de quotidiens fournis par l'enseignante pour écrire une lettre à leur confrère Vercors, actif dans le mouvement de la Résistance.

- À la fin de cette étude de roman, les élèves doivent choisir une phrase-thèse qui reflète une valeur principale du roman (l'enseignante leur en fournit quelques-unes à titre d'exemple), puis faire une remue-méninges pour dresser une liste de mots et d'expressions qui décrivent cette valeur, citer des exemples de cette valeur extraits du roman, puis organiser leurs idées sous forme de schéma conceptuel. Ce travail s'effectue en groupes de trois ou quatre. L'enseignante a distribué des étiquettes sur lesquelles les élèves écrivent leurs idées. Chaque groupe devra enfin présenter oralement son schéma à l'ensemble de la classe, en justifiant le choix des idées et en expliquant les liens établis.

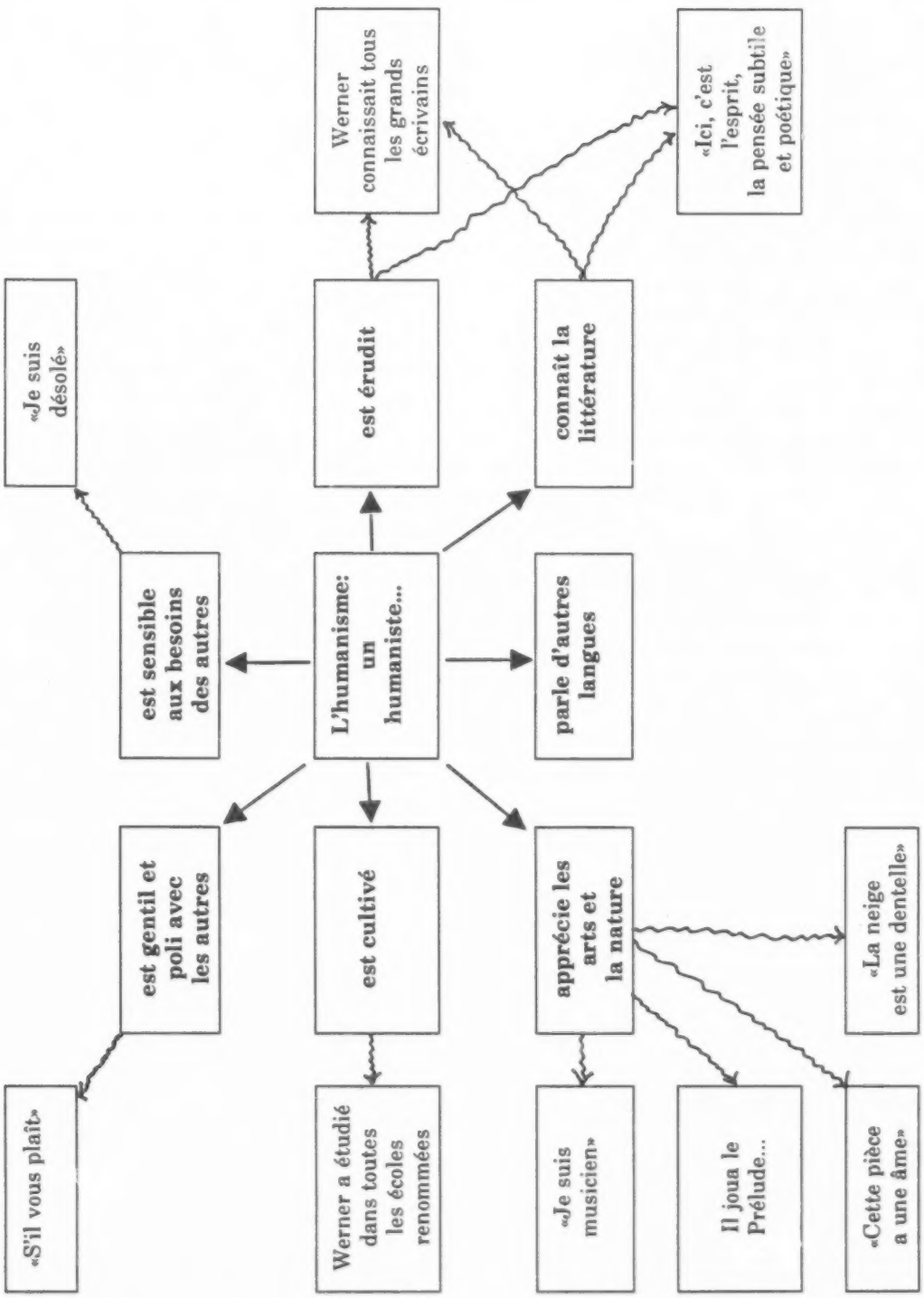
On donne à la page 180, à titre indicatif, un exemple de schéma conceptuel élaboré par l'un des groupes.

Développement de la langue

L'élaboration du schéma conceptuel, qui vient après une lecture approfondie et plusieurs activités exploitant les valeurs véhiculées dans le roman, permet aux élèves de montrer leur compréhension, tout en réduisant les difficultés liées à l'expression en langue seconde.

Les élèves auront un support visuel bien organisé pour les aider à faire leur présentation orale.

Exemple de schéma conceptuel: l'humanisme



Exemple 4

Matière: **Sciences**

Niveau: **8e année - Unité obligatoire - Les minéraux et les mouvements de l'écorce terrestre**

Contexte

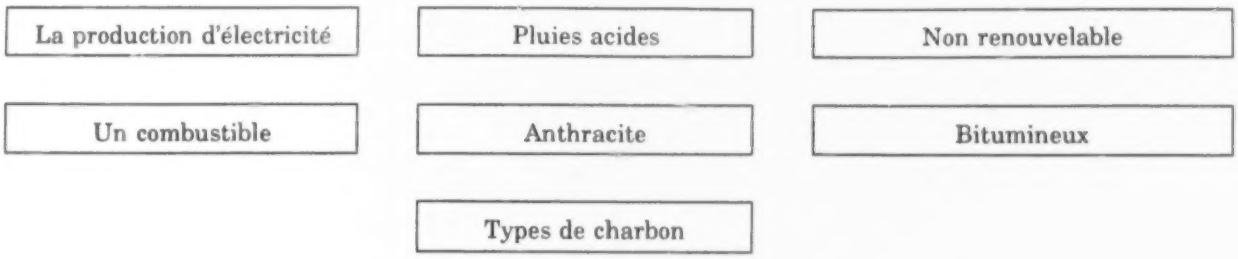
Pour commencer cette unité, l'enseignante donne aux élèves des étiquettes sur lesquelles figurent des termes associés au charbon (les types de charbon, les caractéristiques du charbon, ses utilisations, ses effets nocifs, les types de mines de charbon). Les élèves, en groupes de trois, discutent de ces informations et les organisent sous forme de schémas conceptuels. L'enseignante les a prévenues qu'elles ne comprendront peut-être pas tous les mots. Qu'elles essaient d'en découvrir le sens en les décomposant ou en faisant des rapprochements avec d'autres mots et si elles n'y arrivent pas, qu'elles rassemblent ces étiquettes dans l'enveloppe marquée d'un point d'interrogation qui leur a été distribuée au début de l'activité.

Chaque groupe affiche ensuite son schéma et le présente brièvement à l'ensemble de la classe. On compare les schémas et on discute des points sur lesquels on n'est pas d'accord.

L'enseignante se base sur le fonctionnement de cette activité pour adapter les autres leçons de l'unité. Les schémas restent affichés au babillard. À la fin de l'unité, les élèves reviennent sur leur schéma, le réorganisent si nécessaire, placent les étiquettes laissées dans l'enveloppe avec le point d'interrogation et ajoutent sur des étiquettes vides les autres informations qu'elles ont apprises.

Voici à titre indicatif quelques étiquettes:

Composé de carbone	Extraction	Réserves limitées
Les utilisations	Les mines	**Le charbon**
Souterraines	Quelques faits	Effet de serre
Subbitumineux	Les effets nocifs	À ciel ouvert
Le chauffage	Le lignite	La sidérurgie



Développement de la langue

Cette activité aura permis à l'enseignante de vérifier les connaissances des élèves au début de l'unité, ce qui dirigera son enseignement.

L'élaboration du schéma conceptuel aura donné aux élèves l'occasion de réfléchir en petits groupes aux divers concepts et au sens de mots importants dans l'unité. Après avoir préparé ce schéma, elles sauront mieux comment diriger leur attention au cours des autres activités de l'unité, ce qui les aidera à mieux comprendre les concepts autant que la langue.

Exemple 5

Matière: **Hygiène**

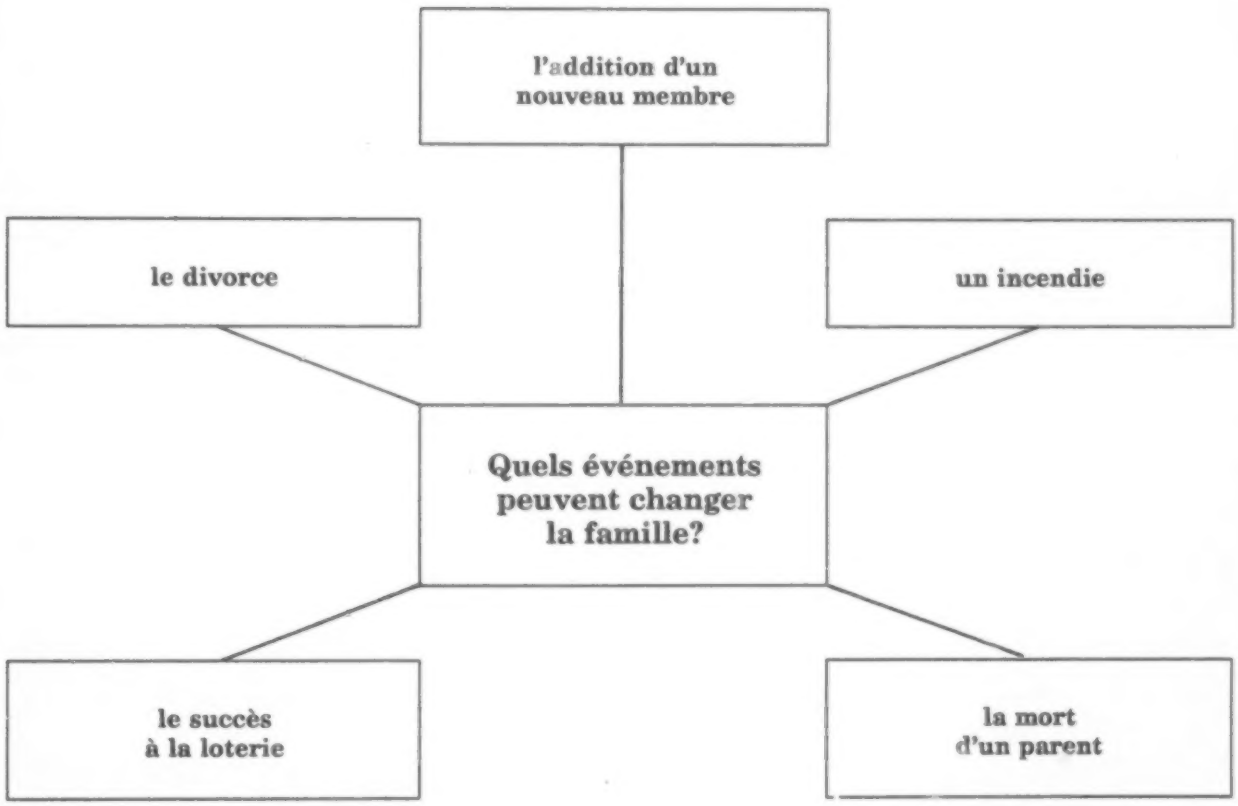
Niveau: **9e année - Bloc IV: Vie familiale - Unités 8, 9 et 10**

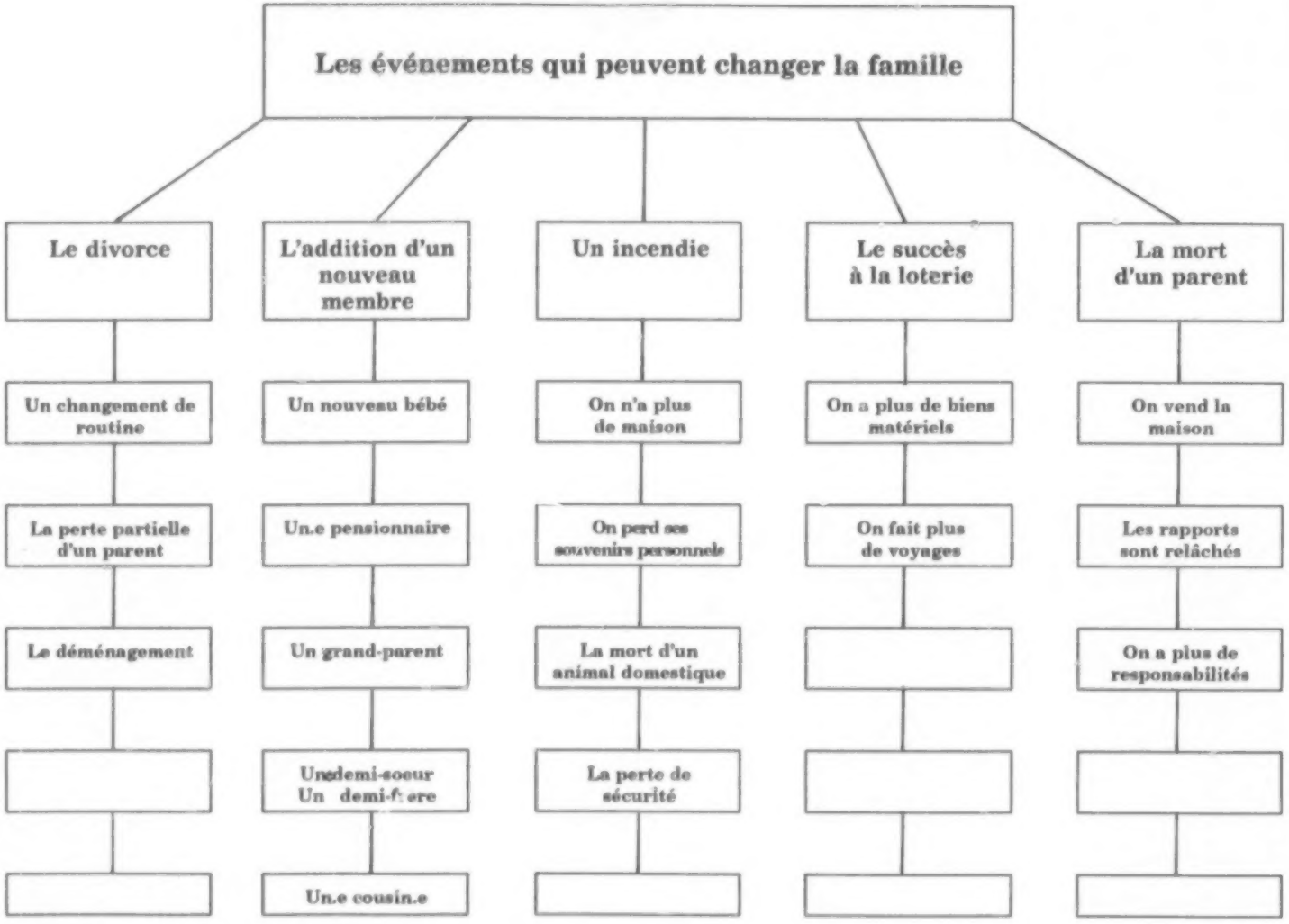
Contexte

Les élèves discutent du concept de changement en général et essaient d'arriver à une définition globale de l'idée. La définition est affichée sur une grande feuille comme référence.

Elles font ensuite un remue-méninges pour répondre à la question «Quels sont les événements qui peuvent changer le cadre de la famille?» L'enseignante note les réponses au tableau, en faisant précéder les noms d'un déterminant pour en souligner le genre. Puis elle invite les élèves à regrouper certaines idées, à déterminer leur degré de spécificité (faits principaux ou détails secondaires). En petits groupes, les élèves élaborent ensuite un schéma conceptuel. Voici un exemple en deux parties d'un schéma qu'elles ont élaboré:

Partie A




Les événements qui peuvent changer la famille
Le divorce
L'addition d'un nouveau membre
Un incendie
Le succès à la loterie
La mort d'un parent
Un changement de routine
Un nouveau bébé
On n'a plus de maison
On a plus de biens matériels
On vend la maison
La perte partielle d'un parent
Un.e pensionnaire
On perd ses souvenirs personnels
On fait plus de voyages
Les rapports sont relâchés
Le déménagement
Un grand-parent
La mort d'un animal domestique
On a plus de responsabilités
Unedemi-soeur
Un demi-frere
La perte de sécurité
Un.e cousin.e

Développement de la langue

Pour des élèves de 9e année, cette leçon comporte peu de vocabulaire difficile. L'enseignante choisit cette méthode d'enseignement pour l'amorce de cette unité afin d'amener les élèves à s'impliquer dans la discussion et à faire intervenir leur expérience avant de poursuivre avec le reste des activités de l'unité.

Le fait de travailler en petits groupes les encourage à s'exprimer.

La visualisation guidée

Définition

La visualisation est une méthode multisensorielle qui aide les élèves à se détendre et à mieux percevoir. Elle leur offre une nouvelle manière d'apprendre par le biais de leurs sens et de leur vue interne.

L'enseignant apprend aux élèves à se représenter des images mentales pour faciliter le processus d'apprentissage et de mémorisation. Dans le cadre des images qu'ils visualisent, l'enseignant leur suggère d'*écouter*, de *voir*, de *goûter*, de *sentir* et de *toucher*. Graduellement, les élèves arrivent à se représenter des images de plus en plus détaillées à partir des suggestions de l'enseignant, puis en viennent finalement à créer leurs propres images.

Cette méthode d'enseignement aide à mieux comprendre, à se souvenir, à réfléchir et à résoudre des problèmes de façon créative. La visualisation amène les élèves à écrire des textes plus détaillés et évocateurs, à mieux comprendre et retenir ce qu'ils lisent, à s'exprimer plus clairement. Elle est particulièrement intéressante à employer avec des élèves d'immersion pour les préparer à des activités de production orale ou écrite, parce qu'elle leur rappelle tout un vocabulaire passif qu'ils ne penseraient pas à employer autrement.

La visualisation crée un autre contexte pour l'apprentissage: l'introspection active.

La visualisation guidée s'appelle aussi parfois *visualisation dirigée*, *gestion mentale* ou *imagerie mentale*.

Démarche

La démarche de visualisation comprend quatre étapes:

1. La préparation du matériel et de l'environnement.
2. La préparation et la réalisation des exercices de relaxation.
3. La visualisation.
4. L'objectivation.

Préparation de matériel et de l'environnement

Le matériel nécessaire dépendra de l'activité que vous planifiez:

- on a parfois besoin d'équipement audio-visuel pour stimuler la visualisation. Un projecteur de diapositives peut par exemple servir à projeter des images se rapportant à l'exercice.
- une musique de fond qui crée un climat de détente est souvent propice à la relaxation et à la visualisation;
- il vaut mieux préparer à l'avance tout le matériel nécessaire pour la transcription des idées, qui aura lieu lors de l'objectivation. Il faut donc décider si la transcription des idées se fera par écrit ou par le biais de dessins et préparer le matériel en conséquence: un crayon, un stylo, des crayons feutres, des crayons de couleur, du papier.

On devra porter une attention particulière à **l'environnement** de la salle de classe: chaque élève doit absolument se sentir à l'aise et ne doit pas craindre de prendre des risques. L'activité se déroulera dans une atmosphère paisible, et on prendra en considération les besoins particuliers des élèves.

Préparation et réalisation des exercices de relaxation

Il est important de préparer l'élève mentalement en l'aidant à diminuer son niveau de stress, à se détendre et à se concentrer pour faciliter le traitement des informations orales et visuelles.

Comment commencer? Tout dépend du groupe. Si les élèves semblent trop agités, on tentera de les calmer avec des activités de mouvement. Une musique de fond paisible peut accompagner les activités suivantes:

- des exercices d'imitation: deux élèves se trouvent face à face; l'un fait un mouvement et l'autre l'imite. Indiquer aux élèves qu'ils doivent commencer avec des mouvements des mains, puis d'autres parties du corps. Ils devront aussi s'assurer que tous les mouvements sont fluides et lents;

- faire de la gymnastique douce: les élèves se touchent la tête, les épaules, les genoux et les pieds; ils s'étirent, étendent les bras vers le haut, vers la gauche, puis vers la droite; ils se penchent lentement;

- faire des massages: au signal de l'enseignant, les élèves ferment les yeux et tracent des cercles avec les doigts, doucement, sur le front, puis sur les tempes.

La **respiration** est un autre facteur important pour préparer les élèves à la séance de visualisation. Suggérer à l'élève de respirer profondément au début de chaque séance et avant chaque retour à la visualisation. Cela lui apportera un calme physique propice au développement de l'habileté à explorer sa réalité interne.

La visualisation

Parler doucement, lentement, pour donner aux élèves le temps de se représenter des images et d'éprouver à fond les sentiments que suscitent ces images. Après chaque idée clé, marquer une pause d'une trentaine de secondes pour laisser l'élève visualiser clairement ses pensées. Dans les exemples décrits plus loin, les temps de pause sont indiqués par des points de suspension.

L'objectivation

Après la visualisation il est essentiel que les élèves puissent partager l'expérience qu'ils viennent de vivre et qu'ils en parlent avec les autres. La forme d'expression peut être verbale ou non: échange à l'oral ou par écrit, dessin, danse ou dramatisation. Graduellement, les élèves s'exprimeront plus ouvertement.

Après la discussion, chaque élève peut écrire ses sentiments dans son journal de bord (pour plus de renseignements sur le journal de bord, voir page 116).

Mise en garde

Il faut essayer de faire appel à tous les sens pour aider les élèves à se représenter des images. Ceux qui n'arrivent pas à *voir* les images parviendront peut-être à les *entendre*, à les *sentir*, à les *goûter* ou à les *toucher*.

La visualisation nous est utile quotidiennement, dans une multitude de situations, des plus nobles aux plus communes: les athlètes et les musiciens s'en servent couramment pour se préparer mentalement avant une performance; les conducteurs pour mieux envisager un nouvel itinéraire; chacun d'entre nous afin de préparer le matériel nécessaire pour accomplir une tâche; les plus grands génies sur le point de faire une nouvelle découverte...

Trucs pratiques

Au début, il vaut mieux que l'enseignant suive soigneusement toutes les étapes de la démarche de visualisation, en donnant aux élèves des directives détaillées tout au long de l'expérience. Ils apprendront mieux à se concentrer et à se détendre, tout en se familiarisant avec la méthode.

Lorsqu'on utilise cette méthode régulièrement, les élèves s'habituent facilement à la démarche et n'ont bientôt plus besoin de directives aussi détaillées. Très rapidement, on pourra passer de l'étape «exercice de relaxation» à la «visualisation» sans trop de directives intermédiaires.

Certains enseignants préfèrent utiliser le tutoiement pour donner les directives lors des séances de visualisation. Dans ce cas, il faudra expliquer aux élèves la raison de ce choix: on veut ainsi donner à chaque élève l'impression que ces directives s'adressent à lui en particulier.

Applications

Cette méthode s'avère très efficace pour les activités de pré-écriture dans le cadre du processus d'écriture (pour plus de renseignements sur le processus d'écriture, voir *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, page 111).

Pendant ou après la lecture d'un texte, l'élève peut se représenter une image du cadre de l'histoire, du chemin suivi par les personnages principaux ou de la séquence des événements. Ce dessin ou ce schéma imaginaire l'aide à comprendre, à garder en mémoire la séquence des événements du récit, à organiser les informations de l'histoire. L'élève qui fait appel à la visualisation est donc mieux en mesure de raconter ce qu'il vient de lire ou ce qu'on lui a lu.

Cette méthode d'enseignement aide à sensibiliser les élèves aux problèmes d'environnement ou à des questions sociales. Elle rend plus réels ces problèmes qui leur paraissent souvent abstraits et lointains.

Les avantages de la visualisation vont bien au-delà de l'apprentissage des matières scolaires (Galyean, 1982). Cette méthode peut en effet aider les élèves à:

- être plus attentifs et moins distraits;
- être plus impliqués dans le travail qui se fait en classe;
- apprendre de façon plus approfondie la matière enseignée;
- apprécier davantage leur expérience d'apprentissage qu'avant l'introduction de la visualisation;
- réaliser un travail plus original et plus créateur, particulièrement dans les arts et en écriture;
- être en meilleurs termes avec leurs camarades;
- se sentir plus confiants;
- être plus détendus.

Développement de la langue

La visualisation guidée facilite l'expression orale et écrite.

En faisant appel à tout ce que l'élève ressent lorsqu'il se représente des images mentales, on lui permet de mieux emmagasiner les informations, de sorte que celles-ci restent plus longtemps en mémoire. On aide ainsi l'élève à améliorer sa mémoire des concepts, du vocabulaire et des structures de la langue seconde.

L'élève qui est sensible à ses images mentales, aux sensations et aux sentiments qui les accompagnent, devient plus habile à décrire de manière imaginative et détaillée. Il aura tendance à rechercher le mot juste pour transmettre ses idées.

Exemple 1

Matière: **Sciences**

Niveau: **6e année - Unité obligatoire - Les écosystèmes**

Contexte

Pendant l'étude des écosystèmes, l'un des objectifs est de développer chez les élèves un sens de responsabilité vis-à-vis de la protection de l'environnement.

L'enseignant veut sensibiliser les élèves à la gravité d'un problème tel qu'un déversement accidentel de pétrole. Ce problème peut leur sembler abstrait et lointain. Aussi, pour le rendre plus concret, l'enseignant décide d'utiliser la **visualisation guidée** et la **simulation**. Voici comment il s'y prend:

Leçon 1: amorce

Pour établir une atmosphère détendue, l'enseignant choisit comme musique de fond une musique douce (de la musique classique mêlée à des sons de la nature, comme *Solitudes*, *Classical Nature* ou *The Classics 2* sont de bonnes suggestions). Il prépare les élèves à la visualisation en leur faisant faire quelques exercices de relaxation. Puis il explique:

«Aujourd'hui, vous allez vous représenter des images mentales de la nature, des images que je vais vous décrire. Vous allez vous servir de vos cinq sens: vous allez *voir*, *entendre*, *sentir*, *toucher* et *goûter* les merveilles de la nature. Cela s'appelle *visualiser*. Chaque fois que je décrirai des images pour faire une visualisation, je vous parlerai comme si je m'adressais à chacun de vous individuellement: je dirai *tu*».

Visualisation

Ferme les yeux...
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci... (l'enseignant démontre)
Retiens ta respiration... maintenant laisse bien sortir l'air qui est dans tes poumons... (il montre encore comment)
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue et le stress de ton corps...
Tu es détendu.
Regarde les images sur l'écran qui est dans ta tête...
Imagine-toi dans une belle forêt au bord de la mer...
Sens l'air de la forêt...

Cueille une feuille... Sens-la...
Écoute les bruits de la forêt...
Écoute les oiseaux qui chantent, qui gazouillent...
Écoute le bruit de tes pas, de ton coeur qui bat...
Regarde l'oiseau qui vole dans le vent...
Sens le vent qui te frôle, qui caresse ton visage, qui danse dans tes cheveux, qui bat tes oreilles...
Tourne la tête pour regarder la mer...
Elle est si bleue!...
Regarde le soleil qui brille dans le ciel clair...
Écoute le clapotis des vagues, tu les entends?...
Touche le sable chaud... Sens comme il est doux...
Regarde les grains de sable de près...
Touche les coquillages... Frotte un coquillage... Vas-y, frotte-le...
Comme il est lisse...
Sens-tu l'humidité sur ta peau?...
Peux-tu goûter le sel de la mer sur tes lèvres?
C'est si beau, la nature...

Mais maintenant, il est l'heure de partir pour l'école...
Tu es de retour dans la salle de classe.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 5, ouvre les yeux.

Objectivation et suivi

Les élèves partagent ce qu'ils ont éprouvé lors de la visualisation. L'enseignant guide la discussion en s'assurant que les élèves utilisent le vocabulaire et les structures appropriées. Par exemple:

Élève: «Moi, j'étais vraiment *relaxed*. J'aimais bien quand on était sur le sable. Je bougeais mes pieds dans le sable. Je touchais des coquilles avec mes pieds.»
Enseignant: «Oui, tu étais très détendu. Alors tu imaginais vraiment les coquillages?» (L'enseignant écrit au tableau «un coquillage» et insiste sur ce mot en le prononçant) «Qui d'autre se sentait vraiment détendu? Oui, on était tous vraiment détendus. Pourquoi pensez-vous qu'on était si détendus? Qu'est-ce qui nous a aidé à nous détendre? Est-ce que ça vous a aussi aidés à vous concentrer?»

Les élèves écrivent ensuite un paragraphe descriptif de leur expérience. Certains décident de lire leur paragraphe pendant la prochaine séance de *la chaise de l'auteur* (pour de plus amples renseignements sur la *chaise de l'auteur*, voir *Français en immersion : Guide méthodologique pour l'enseignement de la lecture au niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, page 134).

Leçon 2: un déversement de pétrole

Cette leçon se divise en deux parties. Dans la partie A, les visualisations sont moins dirigées par l'enseignante, en ce sens que les élèves peuvent décrire leurs sentiments et se représenter leurs propres images pendant l'activité.

Partie A: l'accident

Diviser la classe en groupes de quatre. Placer sur la table de chaque groupe un récipient rempli d'eau presque jusqu'au bord. Inviter les élèves à mettre une main doucement dans l'eau puis, à fermer les yeux...

Visualisation

Imagine que tu es une mouette qui flotte sur l'eau...
C'est une belle journée d'été. Il fait beau. Il y a un vent doux qui te caresse le bec et les yeux...
Bouge doucement les pattes... L'eau est fraîche...
Décris ce que tu ressens. Vois-tu clairement dans l'eau? Y a-t-il d'autres mouettes avec toi?...

Demander aux élèves de garder les yeux fermés. Verser de l'huile dans chacun des récipients d'eau.

Visualisation

Il vient d'y avoir un déversement accidentel de pétrole dans la mer...
Tu es toujours une mouette, une mouette sur l'eau polluée par le pétrole...
Décris l'eau... Qu'est-ce qu'elle sent?...
Frotte tes pattes... Est-il facile de nager dans cette eau?... Pourquoi pas?..
Que ressens-tu maintenant que tu es tout couvert de pétrole?...

Tout le monde ouvre les yeux. Les élèves et l'enseignant discutent de l'impact des déversements de pétrole sur les animaux et sur les plantes qui dépendent de la mer pour survivre. On lit et on se renseigne.

Partie B: le nettoyage

L'enseignant prépare à l'avance le matériel nécessaire pour le «nettoyage du déversement de pétrole»:

- de l'eau
- de l'huile végétale
- des récipients
- des cuillers
- des plumes
- des bols pour verser l'huile enlevée de l'eau
- du papier journal
- des serviettes
- des éponges
- du coton hydrophile

Simulation

L'enseignant divise la classe en groupes de quatre et explique:

«Vous êtes des chercheurs engagés pour nettoyer le déversement accidentel de pétrole. On vous donne du matériel qui pourrait vous aider à faire votre tâche. Vous allez suivre la méthode scientifique pour la **résolution de problème**. N'oubliez pas d'inclure vos observations à chaque étape de la procédure. Je vais vous donner une fiche pour les noter.» (Voir à la page 194 la fiche pour la méthode scientifique).

Après l'expérience, chaque équipe scientifique est responsable de faire le nettoyage et de ranger le matériel. Avant de présenter oralement les résultats, chaque groupe a quinze minutes pour s'organiser.

Leçon 3

L'enseignant prépare la classe pour la visualisation en faisant écouter une musique sinistre. Il a choisi un morceau de Stravinsky.

Visualisation

Ferme les yeux...
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci...
Retiens ta respiration... puis laisse sortir l'air de tes poumons...
Encore... 1... 2... 3... inspire lentement...
Puis, expire...
Regarde l'écran qui est dans ta tête...
Imagine-toi de retour dans la forêt au bord de la mer...
Ce n'est plus si beau...
C'est plein d'ordures pourries... il y a des sacs de poubelle,... des vieilles boîtes de conserve...
Écoute le bruit de tes pas dans toutes ces ordures...
Regarde la petite fleur qui essaie de pousser à travers ces déchets...
L'air est plein de fumée...
Comment te sens-tu?...

Il fait très chaud...
Regarde les ondes de chaleur qui montent de la mer...
Regarde la mer... Un pétrolier s'est écrasé contre des rochers de la côte et il a déversé du pétrole dans la mer...
Sens l'air... il est lourd de fumée et de l'odeur du pétrole...
Regarde le sable noir...
Il y a beaucoup de poissons noirs...
Touche le pétrole noir dans le sable et sur les plantes...
Regarde le canard couvert de pétrole... il respire mal... le pauvre, il a l'air pitoyable...
Écoute le bruit des baleines qui te crient «au secours!»...
Imagine-toi dans l'eau sale... Que ressens-tu?...

Maintenant, il est l'heure de retourner à l'école...
Quand j'aurai fini de compter à jusqu'à 5, tu seras de retour dans la salle de classe.
Ouvre les yeux.

Objectivation et suivi

Les élèves partagent leurs sentiments, puis discutent avec l'enseignant pour décider à qui ils pourraient écrire pour faire part de leurs inquiétudes. Dans leur lettre, ils vont également demander des renseignements sur les mesures préventives contre les déversements de pétrole.

Développement de la langue

L'utilisation de la visualisation et de la simulation favorise l'acquisition du vocabulaire spécifique aux sciences, ainsi que la compétence langagière en général.

Les activités d'objectivation et de suivi permettent aux élèves de réutiliser le vocabulaire utilisé par l'enseignant durant la visualisation. Elles les amènent généralement à faire des descriptions détaillées.

L'évocation des images mentales facilite la compréhension du problème; elle aidera les élèves à se souvenir de l'expérience et de faits qu'ils apprendront au cours de l'unité, tels que les répercussions de tels accidents sur l'environnement. Enfin, les élèves seront mieux en mesure de résoudre un problème qu'ils comprennent bien.

Exemple de fiche pour la méthode scientifique

Noms des chercheurs: _____ _____

Problème: (Question)
Hypothèse: (Prédiction)
Matériel:
Procédure et observations:
Conclusions:

Exemple 2

Matières: **Sciences et français**

Niveau: **1re année - Unité obligatoire - Les plantes**

Contexte

«La progression vers une maîtrise croissante de la capacité à s'exprimer par écrit inclut – entre autre – l'acquisition de connaissances en orthographe»; «En orthographe d'usage comme en orthographe grammaticale, on doit aider les élèves à développer des stratégies, à établir des liens et à utiliser des trucs mnémotechniques pour se souvenir de l'orthographe de certains mots». Telles sont les recommandations du programme de français en immersion pour le niveau élémentaire[32], qui décrit ensuite diverses stratégies d'orthographe que les élèves devraient apprendre à utiliser.

La visualisation est une méthode efficace pour aider les élèves à se souvenir de l'orthographe des mots. Elle les aide à acquérir des habitudes d'évocation ou de visualisation: revoir ou à réentendre dans leur tête pour mieux retenir ou comprendre. La plupart des apprenants sont soit visuels (ils photographient les images ou les mots pour s'en souvenir) soit auditifs (ils se souviennent mieux de ce qu'ils ont entendu). L'exemple donné ici montre comment utiliser la visualisation pour répondre aux besoins de ces deux types d'apprenants.

Dans le cadre de l'unité sur les plantes, les élèves apprennent à utiliser des termes et expressions comme *la plante*, *la fleur*, *la tige*, *les feuilles*, *des racines*, *la graine*, *la terre*, *pousser*, *planter* et *arroser*. Ces mots feront partie de leur vocabulaire usuel et l'enseignant décide d'en inclure quelques-uns dans les leçons d'orthographe d'usage durant cette unité.

Leçon 1

Exercice de relaxation

Les élèves sont assis ou debout et gardent la tête et le corps droits pour respirer plus aisément. L'enseignant leur donne les directives suivantes:

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci.

---

[32] Pour de plus amples informations, veuillez consulter *Français en immersion : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992, page 118.

Retiens ta respiration... puis laisse sortir cet air (il montre aux élèves comment faire).
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Visualisation

Regarde l'écran qui est dans ta tête...
Tu es dans la cour de l'école...
Il fait très beau. Le soleil brille...
Assieds-toi en face de l'école près du parterre...
Devant toi, il y a de la terre riche...
Touche-la...
Regarde dans ta main. Tu as une graine à planter...
Place-la dans la terre...
Imagine maintenant, que la graine commence à pousser...
Regarde les racines qui descendent dans la terre...
Vois-tu la tige verte de la plante?...
Il y a des feuilles qui poussent sur la tige...
Regarde au bout de la tige... Il y a une jolie fleur...
Qu'elle est belle, cette fleur...
Regarde la fleur... les feuilles ... la tige ... les racines...
Et tout cela vient de cette petite graine que tu avais plantée...
Maintenant, tu peux ouvrir les yeux.

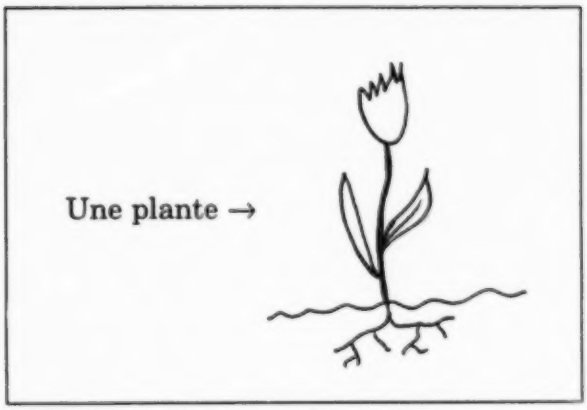
Objectivation

L'enseignant invite les élèves à partager ce qu'ils ont ressenti durant la séance de visualisation. Il leur demande: Qu'est-ce que vous avez pensé de cette expérience? Est-ce que vous étiez détendus? Est-ce que vous avez bien compris ce que je disais?

Puis l'enseignant invite chacun à décrire sa plante à un camarade.

Leçon 2

L'enseignant montre l'affiche ci-dessous et explique: «Regardez cette affiche. C'est le dessin d'une plante.» (À ce niveau, surtout en immersion, il est en effet préférable d'accompagner le mot d'un dessin).



«Regardez bien le dessin... Comment est cette plante? Regardez sa tige, ses feuilles, ses racines, sa fleur...
Maintenant, vous allez essayer de vous souvenir de cette plante...»

Visualisation

Ferme les yeux... essaie de revoir la plante sur l'écran qui est dans ta tête...
Dessine la plante avec ton doigt dans l'espace...

L'enseignant invite ensuite les élèves à ouvrir les yeux et à dessine la plante sur une feuille de papier. Il leur fait comparer leur dessin à celui de l'affiche, puis les invite à regarder le mot «plante» et leur demande: Combien de lettres y a-t-il dans ce mot? Par quelle lettre est-ce qu'il commence? Par quelle lettre est-ce qu'il finit? Puis il épelle le mot à voix haute et invite les élèves à se joindre à lui: «p.l.a.n.t.e». Pouvez-vous écrire ces lettres dans l'espace? «p.l.a.n.t.e».

Puis l'enseignant indique aux élèves qu'ils vont apprendre à reproduire ce mot sans modèle:

Regarde bien ce mot...
Ferme les yeux...
Essaie de voir le mot plante dans ta tête...
Essaie de réentendre: plante... p.l.a.n.t.e...
Écris ces lettres dans l'espace...
Redis le mot plante à haute voix...
Épelle-le ...p.l.a.n.t.e.
Maintenant, ouvre les yeux et écris plante sur une feuille de papier...

Regarde l'affiche pour vérifier si tu as bien écrit le mot.

Objectivation

Les élèves parlent de leur expérience: Est-ce qu'elle les a aidés à se souvenir de l'orthographe du mot? Qu'est-ce qui les a aidés?

L'enseignant les amène ensuite à récapituler les étapes de la démarche qu'ils viennent d'utiliser. Il note les réponses sous leur dictée et prépare ainsi une affiche qui servira de référence:

- Je regarde bien le mot.
- J'épelle le mot.
- Je dessine une image du mot dans ma tête.
- Je redis le mot dans ma tête.
- J'écris le mot sur un papier.
- Je vérifie si j'ai bien écrit le mot.

L'enseignant recommencera ce processus avec quelques mots jusqu'à ce que les élèves aient pris l'habitude de passer par les différentes étapes.

Développement de la langue

Dans cet exemple, la visualisation permet:

- d'apprendre à mieux se concentrer;
- de développer une stratégie pour se souvenir de l'orthographe de certains mots;
- de renforcer la connaissance du vocabulaire.

Exemple 3

Matière: **Sciences humaines**

Niveau: **2e année - Unité 1: L'identité**
Module: Le quartier

Contexte

Dans cette unité, les élèves ont appris à connaître le quartier de l'école et la superficie qu'il occupe. Plusieurs activités ont déjà eu lieu. En particulier, ils ont fait une excursion dans le quartier; ils ont noté ou dessiné sur un tableau d'observation ce qu'ils ont *vu*, *entendu*, *senti*, *touché*, *goûté*; ils ont parlé de ce qu'ils voyaient: les rues (le nom de celles qui entourent l'école), la rivière, le chemin de fer, la vallée, les bâtiments (maisons, appartements, magasins), parcs, etc.

Plus tard, les élèves devront travailler en groupes coopératifs pour construire des maquettes du quartier. L'utilisation appropriée du vocabulaire et des structures appris au cours de l'unité sera l'un des critères d'évaluation. L'enseignant veut donc faire une petite révision. Il fait faire aux élèves un exercice de relaxation.

Exercice de relaxation

Les élèves gardent la tête et le corps droits pour respirer plus aisément.

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément.
Retiens ta respiration... puis laisse sortir l'air de tes poumons.
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Visualisation

Regarde l'écran qui est dans ta tête...
Imagine que tu es sur le gazon, devant l'école...
Touche l'herbe... Sens-la... Est-ce qu'elle sent bon?
Vois-tu le carrefour?... Les feux de circulation sont de quelles couleurs?... Approche-toi du carrefour...
Regarde le panneau qui indique le nom de la rue devant l'école...
Lis ce panneau à haute voix...
Regarde le panneau qui indique le nom de l'autre rue, juste au coin du carrefour... Lis ce panneau à haute voix...
Regarde les voitures, un autobus bleu... voilà une bicyclette qui passe...

Écoute ces bruits... Les moteurs, quelqu'un qui siffle, un chien qui aboie...
Près de l'école, tu vois l'église, des maisons, la garderie qui est juste en face... et ici, c'est le supermarché... il y a des voitures sur le parc de stationnement... elles sont garées... il y a des gens qui vont faire leurs commissions...
Regarde les ouvriers qui réparent le trou dans la rue...
Quelle odeur! Ça sent le goudron chaud...
Va derrière l'école... Il y a un terrain de jeu avec des balançoires...
Regarde la barrière autour de la cour... Derrière la barrière, il y a une allée...
Et voilà, tu es de retour dans la salle de classe...
Respire bien avant d'ouvrir les yeux.

Ojectivation et activité de suivi

Les élèves partagent cette expérience avec leurs camarades, puis l'enseignant leur donne des directives pour la construction des maquettes.

Développement de la langue

La séance de visualisation sert ici de révision et prépare les élèves à mieux communiquer en français lorsqu'ils travailleront en petits groupes à la construction des maquettes.

Exemple 4

Matière: **Mathématiques**

Niveau: **1re et 5e années**

Contexte

La **résolution de problèmes** fait partie intégrante de tous les volets du programme de mathématiques. L'enseignement de stratégies appropriées est donc essentiel dès le début de l'apprentissage.

Le programme d'études de mathématiques pour le niveau élémentaire recommande de suivre une démarche de résolution de problèmes en trois étapes:

1. **La compréhension**. Au cours de cette étape, on se représente le problème, on se pose des questions pour bien identifier les données, on analyse le problème.

2. **La planification et l'application**. On cherche à ce moment-là à résoudre le problème. Cette phase comprend quatre étapes:

- l'élaboration d'un plan pour résoudre le problème (on recherche des stratégies, on émet des hypothèses);
- l'essai et la vérification des solutions privilégiées;
- la mise en application de la solution choisie;
- la mise en application de nouvelles solutions si c'est nécessaire.

3. **La réflexion**. Au cours de cette étape, on revient en arrière pour justifier la démarche qu'on a suivie pour résoudre le problème[33].

Dès le début de l'apprentissage, l'enseignant doit modéliser, pour chaque étape, les comportements, les stratégies et l'utilisation de la langue. À chaque étape, on doit amener les élèves à s'impliquer activement dans des discussions. Il y a deux raisons à cela:

- parler les aide à réfléchir et les expose au raisonnement suivi par d'autres;

- ces discussions leur permettent d'utiliser eux-mêmes la langue et de vérifier les hypothèses qu'ils ont émises quant au sens et à l'emploi correct des termes et structures utilisés par l'enseignant.

---

[33] Pour une description détaillée de la démarche de résolution de problèmes, veuillez consulter *Mathématiques : Programme d'études pour le niveau élémentaire*, ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1993.

Exemple A - 1re année

Les élèves commencent à bien comprendre le concept d'addition. Ils ont participé à plusieurs activités, beaucoup d'entre elles basées sur l'utilisation d'objets de manipulation. L'enseignant veut maintenant les aider à faire la transition du concret à l'image puis au symbole. Il a prévu pour cela une séance de visualisation.

Exercice de relaxation

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci.
Retiens ta respiration... puis laisse sortir l'air de tes poumons.
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Visualisation

Tout au long de la séance, l'enseignant interrompt la visualisation pour poser des questions aux élèves. Ils répondent, puis l'enseignant poursuit la séance de visualisation.

Regarde l'écran qui est dans ta tête...
Imagine qu'on fête l'anniversaire de ton ami Caley...
Il y a des ballons... un ballon rouge... et deux ballons bleus...
Maintenant, tu vas dessiner ces ballons dans ta tête...
Dessine un cercle, rond comme un ballon... C'est le ballon rouge...
Colorie-le en rouge dans ta tête...
Dessine deux autres cercles... Ce sont les ballons bleus... Colorie-les en bleu dans ta tête... Les vois-tu sur ton écran?
Regarde-les bien... Combien y a-t-il de ballons rouges?...
Combien y a-t-il de ballons bleus?...
Combien y a-t-il de ballons en tout?...
Ouvre les yeux maintenant.

L'enseignant démontre au tableau comment on peut écrire le problème «Un ballon plus deux ballons égalent trois ballons»:

«On écrit 1 en chiffre et on dessine un ballon, comme ça: 1 O. Ensuite, on écrit 2 et on dessine 2 ballons, comme ça: 2 O O. Pour le mot *égalent* , on écrit le signe égal, comme ça =. Et enfin, on écrit 3 et on dessine 3 ballons comme ça: 3 O O O. Est-ce qu'on peut lire tous ensemble? 1 O + 2 O O = 3 O O O».

L'enseignant demande ensuite aux élèves d'écrire un problème mathématique comme celui qu'il leur a montré.

Retour à une visualisation

Ferme les yeux et regarde l'écran qui est dans ta tête...
Avec ton crayon magique, dessine dans la partie gauche de l'écran: trois bonbons en forme de carré... Colorie-les en rouge...
Ensuite, au milieu de l'écran, dessine deux autres bonbons en forme de carré... Ces bonbons, colorie-les en bleu...
Regarde bien les bonbons...
Il y a combien de bonbons rouges?...
Il y a combien de bonbons bleus?...

L'enseignant demande comment on pourrait faire pour trouver combien de bonbons il y a en tout. On discute des réponses suggérées.

Puis il invite les élèves à «écrire» ce problème comme il ont appris à le faire plus tôt, mais cette fois, ils doivent le faire dans leur tête.

Pour commencer, à gauche sur l'écran, écris 3 en chiffre... et dessine trois bonbons rouges en forme de carré: 3 □ □ □...
Au milieu de l'écran, écris 2 en chiffre... et dessine deux bonbons bleus en forme de carré: 2 □ □...

«On veut savoir combien de bonbons il y a en tout. Est-ce qu'on doit additionner ou soustraire les bonbons? Est-ce qu'on doit faire l'opération + ou - ?»

Alors, écris le signe + entre les 3 bonbons rouges et les 2 bonbons bleus... Écris le signe = après les 2 bonbons bleus...
Maintenant, qu'est-ce que tu vas écrire comme résultat? Quelle est la réponse?...
Oui, 5. Écris le chiffre 5 et dessine cinq bonbons après le signe égal: = 5 □ □ □ □ □... Lisons ensemble l'équation... 3 bonbons rouges plus 2 bonbons bleus égalent 5 bonbons en tout...
3 □ □ □ + 2 □ □ = 5 □ □ □ □ □
Ouvre les yeux.

Objectivation et suivi

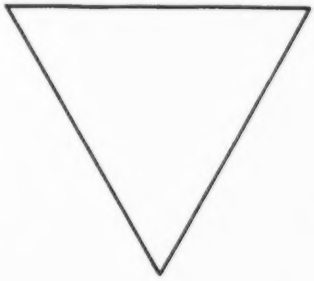
L'enseignant guide une discussion pour amener les élèves à parler de cette expérience avec leurs pairs: Qu'est-ce qu'ils ont ressenti? Qu'est-ce qu'ils ont vu? Qu'est-ce qu'ils ont trouvé facile ou difficile? Puis en groupes de deux, les élèves écrivent le problème et en créent d'autres. Chaque groupe présente finalement ses problèmes et les explique.

Exemple B - 5e année

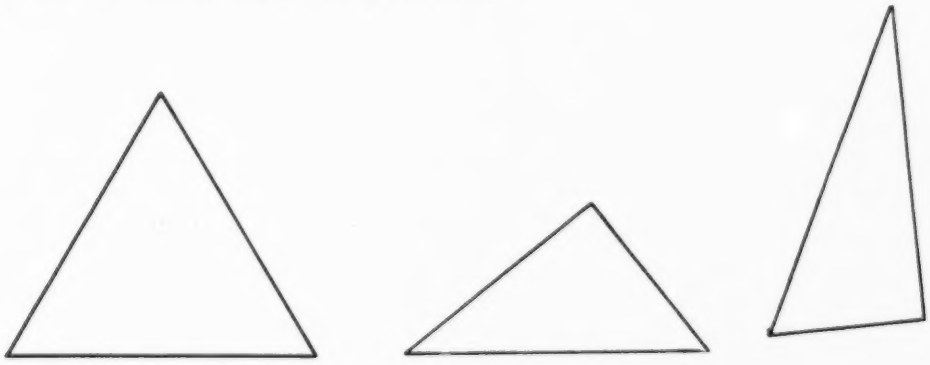
L'enseignant doit varier la présentation des problèmes pour montrer aux élèves qu'il existe différentes façons de les présenter. Dans cette classe, l'enseignant décide de présenter un problème sous forme de visualisation.

La résolution de problèmes exige l'engagement actif des élèves dans la démarche. La visualisation et les activités de suivi leur fourniront ici l'occasion de s'impliquer dans l'activité autant que dans des discussions.

L'enseignant dessine un triangle au tableau:



Il fait une révision des caractéristiques de cette forme géométrique. À quoi reconnaît-on un triangle? Que peut-on changer au dessin du tableau tout en conservant la forme triangulaire? À plusieurs reprises, les élèves vont au tableau montrer comment modifier la figure: ils changent l'orientation du triangle, la longueur des côtés. Ils décrivent en même temps ce qu'ils font.



L'enseignant donne l'exemple de la disposition des quilles dans un jeu de quilles, puis invite les élèves à citer quelques autres exemples d'objets ayant la forme d'un triangle. L'enseignant annonce finalement une activité de visualisation guidée.

Exercice de relaxation

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci.
Retiens ta respiration, puis laisse sortir l'air de tes poumons.
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Visualisation

Regarde l'écran qui est dans ta tête...
Dessine un grand triangle, comme la forme qu'on utilise pour placer les quilles... Dis-moi combien d'angles a le triangle...
Oui, il a trois angles... Bon, à chaque angle, tu vas dessiner un gros point... tu as maintenant trois points sur ton triangle... un à chaque angle...
Regarde les trois lignes qui représentent les côtés du triangle...
Au milieu de chaque ligne, dessine un gros point noir... sur la ligne de gauche, sur la ligne de droite... et sur la ligne du bas... tu as dessiné un point au milieu de chaque ligne, au milieu de chaque côté...
Combien de point noirs y a-t-il maintenant? Regarde bien... un point sur chaque angle et un point sur chaque côté...
Garde bien cette image dans ta tête...
Ouvre les yeux.

L'enseignant invite les élèves à reproduire sur papier l'image du triangle qu'ils viennent de se représenter mentalement.

Puis il explique, tout en montrant au tableau: «Disons que le premier point noir en bas forme la première rangée. Les deux prochains points noirs forment la deuxième rangée et les trois derniers points noirs forment la troisième rangée. Regardez bien la position des points noirs dans l'espace. On va reprendre la visualisation.»

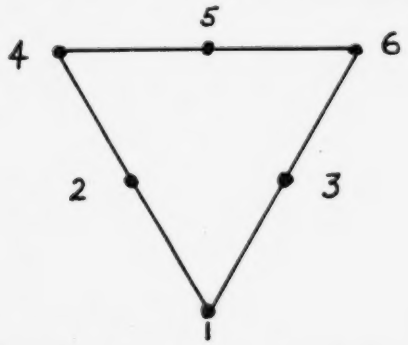
Retour à la visualisation

Maintenant ferme les yeux et dessine le même triangle dans ta tête... Qui veut me décrire son triangle?

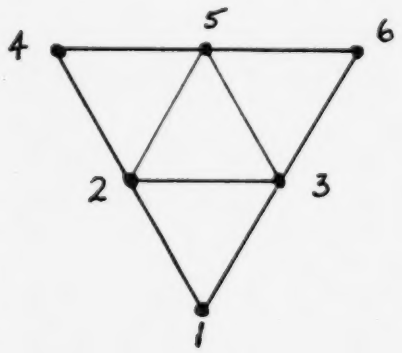
Vois-tu la première rangée de points sur ton triangle? Combien de points y a-t-il sur la première rangée?.. sur la deuxième rangée?... et sur la troisième rangée?
Regarde les points placés sur la 2e rangée... Dessine une ligne qui va d'un point à l'autre... Ça y est?
Maintenant, regarde la 1re et la 2e rangées. Est-ce que tu vois une forme? Qu'est-ce que c'est?
Bon, ouvre les yeux maintenant.

L'enseignant invite les élèves à dessiner sur un papier ce qu'ils viennent de dessiner dans leur tête. Pour chaque rangée, ils observent bien la position des points noirs dans l'espace et la décrivent (ils parlent de la position des points les uns par rapport aux autres, comparent la distance qui sépare les points, etc.)

L'enseignant numérote chaque point sur le triangle au tableau, joignant systématiquement la parole à ses actions. Les élèves font la même chose sur le triangle qu'ils ont dessiné sur papier.



Il leur fait dessiner une ligne entre le point numéro 2 et le point numéro 5, puis entre le 5 et le 3. Ils doivent ensuite décrire ce qu'ils voient.



L'enseignant pose le problème suivant: Si on devait ajouter une autre rangée de points, tout en conservant la forme triangulaire, combien de points noirs devrait-on ajouter et dans quelle position les placeront-on? L'enseignant les invite à griffonner sur leur papier pour résoudre le problème.

Objectivation et suivi

Chaque élève indique sa solution et explique la démarche qu'il a suivie pour y arriver.

Les élèves travaillent ensuite en petits groupes: ils doivent agrandir le triangle en ajoutant trois autres rangées de points. Ils doivent calculer le nombre de points noirs à ajouter, la somme de tous les points noirs à l'intérieur du grand triangle et le nombre de petits triangles à l'intérieur du grand triangle. Ils peuvent se servir de blocs, de géoplans, d'élastiques, de boutons ou faire des dessins pour essayer de résoudre ce problème. Chaque groupe devra présenter oralement sa solution en se servant d'une maquette ou d'un dessin, et devra décrire sa démarche.

Développement de la langue

Cette méthode renforce l'acquisition du vocabulaire spécifique aux mathématiques: les élèves entendent à plusieurs reprises les termes et structures reliés au concept sur lequel ils travaillent, ont constamment un support visuel (soit au tableau, soit par le biais de leur image mentale) et sont systématiquement amenés à se servir de ce langage au cours de discussions, de démonstrations et de l'activité de suivi. Ils apprennent donc à s'exprimer en français pour résoudre des problèmes.

Exemple 5

Matière: **Français**

Niveau: **11e année**

Contexte

Cette séance de visualisation se déroule dans le contexte d'une étude de la poésie. L'enseignant a prévu une introduction axée essentiellement sur l'**appréciation de la poésie**. Il cherche à créer une situation non menaçante, dans laquelle les élèves seront réceptifs et attentifs aux sons, aux sonorités, au rythme, aux images et aux sentiments dans les poèmes qu'ils entendront. Les activités de visualisation favorisent un tel climat et il compte sur cette méthode pour susciter l'intérêt des élèves.

Les élèves travaillent en petits groupes coopératifs, selon la méthode «jigsaw» (pour une description de cette méthode, voir l'exemple 5 de «l'apprentissage coopératif», page 72). L'enseignant devra expliquer clairement aux élèves les étapes de cette méthode. Au début de chaque activité, il leur indiquera à quelle étape ils en sont et selon quel mode de regroupement l'activité se déroulera (dans la description ci-dessous, ces indications sont données en italiques).

Déroulement

L'enseignant fait écouter *Festival of hits : Debussy* comme musique de fond lors des exercices de relaxation et comme stimulus lors de la première visualisation.

Exercice de relaxation

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci... retiens ta respiration... puis laisse sortir l'air de tes poumons.
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...
Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Première visualisation (classe entière)

Maintenant tu vas écouter de la musique...
En l'écoutant, fais appel à tous tes sens pour te représenter des images mentales. Quelles images les mélodies évoquent-elles? Quels bruits? Quelles odeurs? Quels goûts peut-être? Est-ce que les mélodies te rappellent des choses que tu peux toucher? Est-ce que quelqu'un reconnaît le morceau de musique ou le compositeur? L'enseignant encourage les élèves à répondre, mais sans insister. Il leur fournit le réponse si personne ne la connaît.

Suivi

L'enseignant distribue aux élèves une copie du tableau présenté en fin d'exemple (page 212). Les élèves y notent brièvement ce qu'ils ressentent.

Deuxième visualisation

Ferme les yeux et regarde bien les images qui se dessinent dans ta tête... Tu vas écouter la même musique mais cette fois-ci, je vais te réciter un poème d'un poète français. Essaie de te représenter des images inspirées du poème et de la musique. S'il y a des mots que tu ne comprends pas, ne t'inquiète pas. Laisse-toi porter par l'atmosphère générale du poème. Tu imagineras peut-être le sens des mots inconnus.

CLAIR DE LUNE

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmant masques et bergamasques,
Jouant du luth et dansant et quasi
Tristes sous leurs déguisements fantasques.

Tout en chantant sur le mode mineur
L'amour vainqueur et la vie opportune,
Ils n'ont pas l'air de croire à leur bonheur
Et leur chanson se mêle au clair de lune,

Au calme clair de lune triste et beau,
Qui fait rêver les oiseaux dans les arbres
Et sangloter d'extase les jets d'eau,
Les grands jets d'eau sveltes parmi les marbres.

(Fêtes galantes)

Suivi

Les élèves notent dans la deuxième colonne du tableau ce qu'ils ont ressenti pendant cette visualisation. L'enseignant les guide en leur demandant:

- Si vous deviez peindre un tableau représentant ce poème, quelles couleurs ou quels tons utiliseriez-vous?
- Si ce poème représentait une scène extraite d'un film, quels sons, quels bruits, quelles notes entendrait-on?
- Si vous pouviez entrer dans cette scène, quelles odeurs sentiriez-vous?

- Si vous pouviez entrer dans cette scène, y ferait-il froid ou chaud?

L'enseignant forme ***les groupes de départ***. À l'intérieur de chaque groupe, les élèves discutent des ressemblances et des différences entre les deux descriptions dans leur tableau.

L'enseignant répartit les élèves en ***groupes d'exploration***. Chaque groupe d'exploration fera une recherche dans un domaine spécifique. Les quatre domaines de recherche sont les suivants:

- le contexte historique dans lequel le poème a été écrit
- le compositeur Debussy
- le poète Verlaine
- le contexte littéraire et artistique dans lequel le poème a été écrit

De retour dans leurs ***groupes de départ***, les élèves devront:

1. Présenter les résultats des recherches faites en groupes d'exploration.

2. Préparer un schéma conceptuel établissant les liens que les membres du groupe voient entre les quatre domaines: contexte historique, Debussy, Verlaine, contextes littéraire et artistique.

L'enseignant guide la synthèse de cette dernière activité: En quoi souligne-t-elle l'influence de chacun des quatre domaines sur les autres? Est-ce que cette influence existe à toutes les époques et dans tous les contextes culturels? Existe-t-elle de nos jours au Canada? Peut-on donner quelques exemples pour justifier son point de vue?

Objectivation

Au cours de cette objectivation, l'enseignant fait réfléchir les élèves à plusieurs aspects:

- Qu'ont-ils pensé de l'atmosphère de la séance de visualisation? Est-ce qu'ils se sentaient à l'aise ou intimidés par cette méthode? Si on recommençait ce genre d'activité, se sentiraient-ils plus à l'aise? Pourquoi?

- En quoi la visualisation a-t-elle aidé les élèves à apprécier la musique? Le poème?

- Comment les groupes ont-ils fonctionné? Sur quelle habileté de coopération devrait-on travailler la prochaine fois?

Développement de la langue

Trop souvent, surtout en immersion, on met tellement d'efforts à essayer de faire comprendre un poème en expliquant les mots difficiles et en exploitant chacun de ses vers, que les élèves perdent le goût pour la littérature et pour la poésie. La visualisation crée un climat de détente et vise avant tout l'appréciation du poème, de la richesse de la langue. Et l'enseignant qui arrive à faire aimer la littérature francophone à ses élèves d'immersion, à n'importe quel niveau, favorise leur développement langagier: plus ils aimeront lire, plus ils liront et plus ils enrichiront leur connaissance de la langue française.

Aucun effort n'a été fait dans cet exemple pour préparer les élèves à comprendre des termes spécifiques du poème. Cependant, la méthode utilisée aura facilité la compréhension globale du texte pour la plupart des élèves. En prêtant attention au sens général, en étant exposés aux indices fournis par les intonations du lecteur et par la musique de fond, ils découvriront aussi le sens de quelques-uns des mots qu'ils ne connaissaient pas.

Enfin, les activités en groupes coopératifs auront incité les élèves à discuter de divers aspects reliés au poème.

Tableau pour la description des deux visualisations

Nom de l'élève: Date:	
Description de la première visualisation	Description de la deuxième visualisation

Exemple 6

Matière: **Éducation physique et Mieux-être**

Niveau: **Intermédiaire - secondaire (débutants)**

Contexte Cette leçon se situe dans le contexte suivant:

Activité physique: les lancers
Schème de mouvement: la projection

Dans le cadre de cette leçon, les élèves sont amenés à:

- acquérir des informations sur la projection d'un objet comme schème de mouvement[34].
- se familiariser avec le vocabulaire et les expressions requis pour pouvoir analyser correctement le lancer.
- se servir de la méthode de visualisation pour améliorer leurs habiletés langagières et motrices.

En éducation physique, l'apprentissage du vocabulaire et des structures reliés à l'activité physique est relativement aisé: l'enseignant accompagne généralement ses directives de démonstrations. Ses gestes servent donc de support à la compréhension. Pour renforcer cet apprentissage et pour que ce vocabulaire ne demeure pas uniquement un vocabulaire passif, l'enseignant emploie régulièrement les stratégies suivantes:

- il prépare avec ses élèves des affiches explicatives, qu'il place sur les murs de sa classe ou du gymnase (selon le cas) et qui servent de référence aux élèves lorsqu'un terme leur échappe ou lorsqu'ils ne se souviennent pas bien des directives;
- il présente les termes en modélisant les mouvements, puis encourage les élèves à les utiliser eux-mêmes dans divers contextes. Par exemple, lorsqu'il leur fait pratiquer un mouvement, il leur demande d'en décrire chaque étape.

[34] Pour des renseignements plus détaillés sur les activités de projection et sur les principaux schèmes de mouvement, voir le programme d'études de Mieux-être 10, Module 2 - Gestion du stress - schème de mouvement - projection.

Activité d'amorce: démonstration d'un lancer

Au cours des activités qui ont précédé cette leçon, les élèves ont appris qu'on distingue deux types de projection: le lancer (comme au base-ball ou au hand-ball) et le frapper (comme le service au tennis ou le coup de pied au soccer). Ici, ils étudieront **le lancer**.

L'enseignant a démontré comment effectuer un lancer, mettant en évidence les **indices de performance** de ce mouvement. Il note ces indices sur une grande feuille qui servira à la préparation d'une des affiches illustrant la projection comme schème de mouvement:

Les indices de performance

1. **Le** contact visuel
2. **Le** membre en opposition
3. **La** rotation des épaules et des hanches
4. **Le** poignet replié vers l'arrière
5. L'élan arrière (**un** élan arrière)
6. **Le** transfert de poids
7. **Le** suivi du mouvement

On remarquera l'emploi systématique de déterminants sur les affiches, pour souligner le genre des noms.

Activité physique: exécution de lancers

Le gymnase n'étant pas libre, l'enseignant a fait exécuter des lancers à ses élèves dans la classe. L'activité se déroule ainsi:

- des boules faites de papier chiffonné servent d'objet de projection;
- des bandes de ruban adhésif collées sur le plancher marquent les lignes derrière lesquelles les élèves doivent se placer (à environ 2 mètres du mur);
- la classe est divisée en groupes de deux ou trois élèves;
- l'enseignant désigne un emplacement pour chacun des groupes;
- chaque groupe explore et met en pratique les indices de performance liés aux lancers, en se servant de fiches distribuées par l'enseignant;

- chaque membre exécute les lancers à tour de rôle;
- une affiche placée sur le mur sert de cible;
- chacun est responsable de récupérer l'objet de projection qu'il a lancé.

Sur les fiches des élèves figurent les éléments suivants:

- des directives sur la position de départ à adopter;
- une liste de tâches de projection à exécuter. Pour chaque tâche, les élèves doivent analyser la qualité du lancer ou indiquer le degré d'aisance qu'ils ont à exécuter le lancer. Voici deux exemples: un élève doit exécuter un lancer en gardant les épaules immobiles et les autres doivent observer, puis indiquer sur la fiche de travail si le lancer effectué était faible, moyen ou fort; un élève effectue un lancer sans élan arrière et doit indiquer par la suite s'il s'est senti gauche ou à l'aise pour effectuer ce lancer);
- la description d'une activité de suivi au cours de laquelle ils doivent:
    - exécuter un lancer correctement en se servant de tous les indices de performance;
    - décrire la démarche qu'ils ont suivie (oralement ou par écrit);
    - partager leur démarche, puis comparer leur expérience avec de les expériences que décrivent leurs camarades.

Activité de réinvestissement: visualisation d'un lancer

L'enseignant **récapitule** avec les élèves ce qu'ils ont appris jusqu'ici sur les lancers. Trois élèves font une démonstration en suivant les directives qu'il donne oralement. Puis, pour établir une atmosphère de détente, il fait écouter une musique douce et prépare les élèves pour la séance de visualisation. Il commence par leur faire faire de la **gymnastique douce** (se toucher la tête, les épaules, les genoux, puis les pieds; s'étirer, étendre les bras vers le haut, vers la gauche, vers la droite; se pencher lentement tout en respirant profondément. Il leur fait ensuite faire un **exercice de relaxation**. Assis ou debout, les élèves gardent la tête et le corps bien droits pour respirer plus facilement pendant cet exercice. Voici les directives de l'enseignant:

Ferme les yeux.
Quand j'aurai fini de compter jusqu'à 3, inspire profondément, comme ceci. Retiens ta respiration... puis laisse sortir l'air de tes poumons.
Encore... 1... 2... 3... respire lentement...
Imagine que tu respires de l'air frais...

Expire en rejetant toute la fatigue de ton corps...
Tu es détendu...

Visualisation

Tout au long de cette visualisation, l'enseignant emploie le vocabulaire et les structures correspondant aux étapes du lancer et aux indices de performance vus plus tôt.

Regarde bien l'écran de télévision dans ta tête... Tu vas revoir les images de l'exécution d'un lancer... Imagine que tu es debout dans la classe... Tu te prépares à exécuter un lancer...
Est-ce que tu vois bien la cible sur le mur?... Et la ligne sur le sol?...
Es-tu prêt à commencer?... Bon... Place bien tes pieds... les orteils sur la ligne... les pieds écartés, dans le prolongement des épaules... les genoux légèrement fléchis...
Tu prends la boule de papier dans ta main dominante... tu te souviens, n'est-ce pas? Ta main dominante est celle que tu utilises pour exécuter un lancer... Garde le bras au-dessus de la tête...
Si tu lances de la main droite, mets le pied gauche en avant... Si tu lances de la main gauche, mets le pied droit en avant... voilà, tu vois, comme ça, tu te sens à l'aise, tu gardes facilement ton équilibre, n'est-ce pas?...
Regarde dans la direction de la cible...
Bon, maintenant, tu effectues une rotation des hanches et des épaules en allongeant ton bras vers l'arrière (le bras légèrement fléchi, le poignet replié vers arrière)...
Tu es prêt pour l'élan arrière... voilà, c'est ça, tu transfères une partie de ton poids de ta jambe avant vers ta jambe arrière... Maintenant effectue le lancer et le suivi du mouvement: tu transfères ton poids de ta jambe arrière vers ta jambe avant...
As-tu bien exécuté le lancer?... Bravo...
Maintenant, tu peux t'asseoir... respire bien avant d'ouvrir les yeux.

Objectivation et suivi

Les élèves partagent ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils ont appris pendant l'activité de visualisation. L'enseignant leur demande comment ils pourraient employer cette méthode d'eux-mêmes pour améliorer leur performance.

L'enseignant invite les élèves à écrire dans leur journal de bord:

- dans quel sport ils aimeraient appliquer ce qu'il viennent d'apprendre pour améliorer leur lancer;

- comment ils pourraient employer la visualisation pour améliorer leur performance dans la pratique de ce sport.

Développement de la langue

Dans cette leçon, les élèves sont amenés à se représenter mentalement chaque étape du schème de mouvement étudié. Cette «pratique» supplémentaire leur permettra de mieux se souvenir des concepts et du langage présentés.

Au cours des diverses activités de cette leçon, les élèves ont eu l'occasion d'**entendre** le vocabulaire et les structures reliés au schème de mouvement étudié (lors des démonstrations et de la visualisation), d'**écrire** ces termes (en préparant les affiches et lorsqu'ils écrivent dans leur journal de bord) et de les **lire** (sur les affiches et sur leurs fiches de travail).

Tableau récapitulatif des exemples

Mise en garde: ce tableau peut servir de référence pour identifier rapidement les exemples qui se rapportent au niveau ou à la matière qu'on enseigne. Cependant, les exemples modélisent des applications différentes d'une même méthode et peuvent presque toujours s'adapter aux différents niveaux.

L'acquisition de concept: page 27

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Éducation artistique (Arts visuels)	3e année	Présentation des termes et des structures nécessaires pour parler du concept de volume
Exemple 2	Français, sciences, sciences humaines	5e année	Approfondir les concepts de pays développés, en développement et moins avancés et renforcer la connaissance des expressions qui se rapportent à leurs caractéristiques
Exemple 3	Français	8e année	Présenter le concept d'attribut et apprendre à en parler
Exemple 4	Français, hygiène	7e année	Présenter le concept de stéréotype et apprendre à en parler
Exemple 5	Éducation artistique (arts visuels), français	1re ou 2e année	Présenter le concept de motif et apprendre à en parler

L'apprentissage coopératif: page 53

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Éducation artistique (Art dramatique)	1re année	Toutes les étapes de la démarche; vocabulaire spécifique à la matière et aux habiletés de coopération
Exemple 2	Français	3e ou 4e année	Réinvestissement: employer le langage relié à la structure du conte
Exemple 3	Sciences humaines	9e année	Toutes les étapes; préparer les élèves à la lecture d'un texte et à la compréhension d'un concept; faire utiliser des stratégies de lecture en groupes coopératifs
Exemple 4	Sciences	Tous	Réinvestissement: apprendre à prendre des notes et parler de la prise de notes
Exemple 5	Hygiène, français	7e année	Approfondir la compréhension du concept de stéréotype et utiliser du vocabulaire et des structures qui y sont reliés
Exemple 6	Mathématiques	5e année	Présenter le langage nécessaire pour parler des habiletés de coopération; s'entraider pour s'exprimer en français dans le groupe

La classification: page 82

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Français, mathématiques	5e année	Approfondir des concepts et renforcer la connaissance des expressions qui s'y rapportent
Exemple 2	Français	5e année	Approfondir des concepts et renforcer l'utilisation d'expressions qui y sont reliées
Exemple 3	Sciences humaines, français	Maternelle	Réinvestissement des concepts et des termes qui y sont reliés
Exemple 4	Sciences	1re, 2e, 3e et 4e années	Diverses applications correspondant à diverses étapes de la démarche

La technique de closure: page 92

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Sciences humaines	9e année	Préparer les élèves à la lecture d'un texte, les amener à s'entraider pour comprendre; développer des stratégies de compréhension
Exemple 2	Français et hygiène	7e année	Préparer les élèves à la lecture d'un texte, les amener à s'entraider pour comprendre; développer des stratégies de compréhension

Le jeu de rôle: page 98

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Sciences	3e année	Réinvestir des concepts et les termes qui y sont reliés
Exemple 2	Sciences	4e année	Réinvestir dans un contexte significatif le vocabulaire et les structures reliés à l'étude des fossiles
Exemple 3	Sciences humaines	6e année	Approfondir la compréhension de valeurs sociales et renforcer l'utilisation du vocabulaire et des structures pour en parler
Exemple 4	Français et hygiène	7e année	Présenter des étapes de la démarche de prise de décision et apprendre à en parler; renforcer le vocabulaire et les structures vus précédemment
Exemple 5	Sciences	9e année	Renforcer la connaissance des termes reliés à l'utilisation de pesticides

Le journal de bord: page 116

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Français et hygiène	7e année	Renforcer le vocabulaire et les structures dans toute une unité
Exemple 2	Sciences	1re, 3e, 7e et 8e années	Toutes les étapes de la démarche
Exemple 3	Français, sciences	6e année	Préparer les élèves à la lecture d'un texte et démontrer l'utilisation de stratégies de lecture
Exemple 4	Mathématiques	11e année	Renforcer l'acquisition du vocabulaire et des structures reliés à l'apprentissage des mathématiques
Exemple 5	Toutes les matières	Maternelle	Renforcer l'acquisition de la langue en fonction des besoins des élèves

La lecture faite aux élèves: page 142

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Mieux-être	10e année	Réinvestir le vocabulaire et les structures pour parler de la démarche enseignée dans le programme
Exemple 2	Sciences, français	6e ou 8e année	Préparer les élèves à la compréhension d'un texte et démontrer l'utilisation de stratégies de lecture

La lecture réflexive dirigée: page 155

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Hygiène, sciences humaines	9e année	Préparer les élèves à la lecture d'un texte informatif et leur apprendre des stratégies pour lire ce genre de texte
Exemple 2	Français, sciences	6e année	Voir l'exemple 3 pour le *journal de bord*

Le remue-méninges: page 164

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Éducation artistique (Danse)	1re et 2e années	Préparer les élèves à comprendre et à utiliser le vocabulaire et les structures pour parler d'éléments de la danse
Exemple 2	Sciences humaines	5e année	Renforcer l'utilisation de termes connus, en groupes coopératifs

Le schéma conceptuel: page 171

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Sciences	2e ou 4e année	Approfondir la connaissance des divers types de nuages et renforcer la compréhension et l'utilisation du vocabulaire relié au sujet
Exemple 2	Français	5e année	Réinvestir les connaissances reliées à la structure du récit
Exemple 3	Français	11e année	Réinvestissement de connaissances reliées au sujet abordé dans un roman de Vercors
Exemple 4	Sciences	8e année	Approfondissement des connaissances reliées au charbon
Exemple 5	Hygiène	9e année	Amorce d'une unité

La visualisation: page 186

Exemple	Matière	Niveau	Étape de la démarche
Exemple 1	Sciences	6e année	Présenter et approfondir des concepts et des termes reliés à la protection de l'environnement
Exemple 2	Sciences, français	1re année	Apprendre une stratégie d'orthographe
Exemple 3	Sciences humaines	2e année	Réviser des concepts et des expressions avant une activité de réinvestissement
Exemple 4	Mathématiques	1re année: 5e année:	Renforcer l'acquisition de vocabulaire et de structures Présenter un problème
Exemple 5	Français	11e année	Présenter un poème
Exemple 6	Éducation physique, Mieux-être	Intermédiaire Secondaire	Réinvestir le vocabulaire et les structures nécessaires pour parler des indices de performance du lancer

Références

Références générales

Boyer, Christian. — L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. — Boucherville (Québec) : Publications Graficor, 1993

Bransford, J. ; Stein, B. ; Shelton, T. — «Learning from the perspective of the comprehender». — *Reading in a Foreign Language*. — New York : Longman Limited, 1984

Brinton, Donna ; Snow, Marguerite Ann ; Wesche, Marjorie Bringham. — *Content-based Second Language Instruction*. — Philadelphia : Newbury House, 1989

Chamot, A ; O'Malley, A. — *The Cognitive Academic Language Learning Approach*. — Washington, NCBE (National Clearinghouse for Bilingual Education), 1986

Cornaire, Claudette. — «L'enseignement de stratégies de lecture en français langue seconde. — CONTACT, Vol.11, No. 1, 1992. — p. 3

Day, Elaine ; Shapson, Stan ; Desquins, Josette. — *Sommaire exécutif : Enquête nationale sur les besoins de perfectionnement professionnel des enseignants en immersion*. — ACPI/CAIT, 1993. — pp. 12-13

Freeman, Yvonne ; Freeman, David. — *Whole Language for Second Language Learners*. — Portsmouth, NH : Heinemann Educational Books, 1992

Germain, Claude. — «Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde». — *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 46, No. 3, 1985

Kuntsmann, Susanna Tatiana. — «L'enseignement de la compréhension de textes scientifiques et techniques en langue seconde ou étrangère aux étudiants en sciences et en génie. — CONTACT, Vol. 6, No. 4, 1987

Legendre, Renald. — *Dictionnaire actuel de l'éducation*. — Boucherville (Québec) : Librairie Larousse, 1988. — pp. 582-584

Rehorick, Sally. — «A conversation with Wilga Rivers». — *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 46, No. 2, 1990

Spinelli, Emily ; Siskin, H. Jay. — «Activating The Reading Skills Through Advance Organizers». — *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 44, No. 1. — p. 121

Tardif, Claudette. — «Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion». — *Études de linguistique appliquée : Revue didactique des langues-cultures*. — Paris : Didier Érudition. — N° 82, 1991

Weber, Sandra. — «L'immersion française comment plonger sans se noyer». — *Études de linguistique appliquée : Revue didactique des langues-cultures*. — Paris : Didier Érudition. — N° 82, 1991

Wisconsin . — *Strategic Learning in the Content Areas*. — Department of Public Instruction, 1991

Références pour les méthodes

Acquisition de concepts

Desrosiers-Sabbath, Rachel. — Comment enseigner les concepts : vers un système de modèles d'enseignement. — Québec : Presses de l'Université du Québec, 1984

Mills, Sheryl. — *Ça, c'est un oui! : L'acquisition des concepts*. — Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit & The Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1992. — Série Stratégies d'enseignement N° 1

Apprentissage coopératif

Clarke, Judy ; Wideman, Ron ; Eadie, Susan. — *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*.— Montréal : Éditions de la Chenelière, 1992

Dueck, Gwen ; Layh, Jan. — *Découverte de l'apprentissage coopératif*. — Saskatoon : Saskatchewan Professional Development Unit &

The Saskatchewan Instructional Development and Research Unit, 1993. — Série stratégies d'enseignement No 5

Ford, Elizabeth. — «Criteria for Developing an Observation Scheme for Cooperative Language Learning». — The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, Vol. 48, No. 1, 1991. — p. 44

Classification

Giasson-Lachance, Jocelyne. — Lecture : activités de vocabulaire visuel en 1re année. — Éditions Ville-Marie, 1981

Jeu de rôle

Tremblay, Roger. — «Pratiques communicatives : la place du jeu de rôle dans l'apprentissage d'une langue seconde». — *Propos sur la pédagogie de la communication en langue seconde*. — Montréal : CEC, 1986

Journal de bord

Johnson, Marvin L. — «Writing in Mathematics Classes : A Valuable Tool for Learning». — *Mathematics Teacher*, Vol. 76, February 1983

McIntosh, Margaret E. — «No Time for Writing in Your Class?». — *Mathematics Teacher*, Vol. 84, September 1991

Miller, Dianne. — «Writing to Learn Mathematics». — *Mathematics Teacher*, Vol. 84, October 1991

Parsons, Les. — *Response Journals*. — Heinemann Educational Books, 1989

Lecture à haute voix faite par l'enseignante

Ammon, R. — "Reading Aloud : for what purpose?", *The Reading Teacher*, Vol 27, No. 1

Law, Barbara ; Eckes, Mary. — *The more-than-just-surviving handbook : ESL for every classroom teacher*. — Peguis Publishers, 1990

LeBlanc, Donald ; LeBlanc, Yolande. — «Lire pour les élèves, en immersion comme en langue maternelle». — *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 36, No. 4. pp. 617-629

Parsons, Les. — *Response Journals*. — Heinemann Educational Books, 1989. — pp. 16-21

Rommey, J.C. ; Romney, D. M. ; Braun, C. — «The Effects of Reading Aloud in French to Immersion Children on Second Language Acquisition». — The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, Vol. 45, No. 3

Garvie, Edie. — *Story as Vehicle : Teaching English to Young Children*. — Multilingual Matters Ltd, 1990

Technique de closure

Cornaire, Claudette. — «Test de closure et lisibilité. — CONTACT, Vol. 5, No. 4, 1986. — p. 13

Tréville, Marie-Claude. — «Applications pédagogiques de l'exercice de closure. — CONTACT, Vol. 6, No. 1, 1987

Visualisation

Clément, Jocelyne. — *Relaxation et visualisation par l'imagerie mentale*. — Sherbrooke : Les Éditions IIIe Millénaire, 1991

De la Garanderie, Antoine ; Cattan, Geneviève. — *Tous les enfants peuvent réussir*. — Paris : Éditions du Centurion, 1988

Galyean, Berverley-Colleene. — *Visualisation, apprentissage et conscience*. — Sainte-Foy : Le Centre d'intégration de la personne du Québec, 1986